



Esta obra está bajo una [Licencia  
Creative Commons Atribución-  
NoComercial-Compartirigual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).  
Vea una copia de esta licencia en  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - RIOJA**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**TESIS**

**PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA  
DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES  
DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “GERMÁN TEJADA VELA” – DISTRITO DE  
MOYOBAMBA – 2015.**

**PRESENTADO POR:**

**Bach. Cesia Jemima Alvarado Oswaldo**

**ASESOR:**

**Dr. Jans Ramírez Rojas**

**PARA OBTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:**

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**RIOJA – PERÚ**

**2017**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN - TARAPOTO**

**VICE RECTORADO DE INVESTIGACIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES - RIOJA**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**TESIS**

PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "GERMÁN TEJADA VELA" – DISTRITO DE MOYOBAMBA – 2015.

**PARA OBTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTORA:**

Br. CESIA JEMIMA ALVARADO OSWALDO

**Aprobado el día 25 de agosto de 2017, ante el siguiente jurado:**

**JURADOS**

Dr. JACINTO J. CUNIA GARCÍA  
Presidente

Lic. M. Sc. CARMELA E. SALVADOR ROSADO  
Secretaria

Lic. Mg. ROSSANA R. SALVATIERRA JURO  
Miembro

Dr. JANS RAMÍREZ ROJAS  
Asesor

### **Declaratoria de Autenticidad**

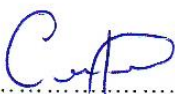
Yo, **Cesia Jemima Alvarado Oswaldo**, egresada de la Facultad de Educación y Humanidades, de la Escuela profesional de Educación Primaria, de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, identificada con DNI N°46484241, con la Tesis titulada: **PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “GERMÁN TEJADA VELA” – DISTRITO DE MOYOBAMBA – 2015.**

Declaro bajo juramento que:

1. La Tesis presentada es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De considerar que el trabajo cuenta con una falta grave, como el hecho de contar con datos fraudulentos, demostrar indicios y plagio (al no citar la información con sus autores), plagio (al presentar información de otros trabajos como propios), falsificación (al presentar la información e ideas de otras personas de forma falsa), entre otros, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, someténdome a la normatividad vigente de la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto.

Tarapoto, 20 de abril del 2018.



.....  
**Cesia Jemima Alvarado Oswaldo**  
DNI N°46484241





**Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.**

**1. Datos del autor:**

Apellidos y nombres: <b>ALVARADO OSWALDO CESIA JEMIMA</b>	
Código de alumno : <b>086201</b>	Teléfono: <b>921798735</b>
Correo electrónico : <b>jia di_ love@hotmail.com</b> DNI: <b>46484241</b>	

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

**2. Datos Académicos**

Facultad de: <b>EDUCACIÓN Y HUMANIDADES</b>
Escuela Profesional de: <b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>

**3. Tipo de trabajo de investigación**

Tesis	(X)	Trabajo de investigación	( )
Trabajo de suficiencia profesional	( )		

**4. Datos del Trabajo de investigación**

<b>Título: "PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA DIFICULTAD ESPECIFICA DE LA DISORTOGRAFIA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACION PRIMARIA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA "GERMAN TEJADA VELA" DISTRITO DE MOYOBAMBA - 2015"</b>
<b>Año de publicación: 2018</b>

**5. Tipo de Acceso al documento**

Acceso público *	(X)	Embargo	( )
Acceso restringido **	( )		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:


**6. Originalidad del archivo digital.**

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

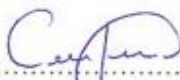
#### 7. Otorgamiento de una licencia **CREATIVE COMMONS**

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12° del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI **“Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA”**.



Firma del Autor

#### 8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM – T.

Fecha de recepción del documento:

23, 04, 2018



Firma del Responsable de Repositorio  
Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso  
Abierto de la UNSM – T.

\***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

\*\* **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

## **DEDICATORIA**

Con mucho cariño y amor para las personas que me apoyaron incondicionalmente; en especial para mis queridos padres: Carlos Alvarado Rodríguez y Rosa Oswaldo Espinoza, quienes estuvieron a mi lado en todo momento, motivándome a salir adelante para lograr alcanzar mis metas propuestas.

**Cesia Jemima**

## AGRADECIMIENTO

A Dios por permitirme estar presente en este acontecimiento muy importante para mi vida y por darme la vida, la salud y capacidad intelectual por haber culminado esta investigación.

A la Señor Director, a los docentes, niños y niñas de las secciones “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, y “F” del Primer Grado del Nivel Primario y Padres de Familia de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” del Distrito de Moyobamba; un agradecimiento profundo por el apoyo generado para contribuir a la culminación del Trabajo de Investigación.

A los Docentes de la Facultad de Educación y Humanidades Sede – Rioja de la Universidad Nacional de San Martín, por su participación y contribución como facilitadores del conocimiento, en el afán de brindarme los instrumentos necesarios para cimentar mi profesión, del cual estoy infinitamente agradecida por el valioso apoyo que me concedieron; los cuales quedarán en el recuerdo de mi corazón.

Al Dr. Jans Ramírez Rojas por el compromiso de brindarme todo el apoyo necesario e incondicional en su condición de Asesor de la Tesis; quién a cada momento me dio el valor para culminar este trabajo de investigación y de manera general agradezco a todos quienes aportaron conmigo para ver concluida el propósito de la investigación y mis aspiraciones. Gracias.

**Cesia Jemima**



# INDICE

Pág.

DEDICATORIA.....	vi
AGRADECIMIENTO.....	vii
ÍNDICE.....	viii
RESUMEN.....	xii
ABSTRAC.....	xiii
.	
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>1</b>
<b>1. Planteamiento del problema.....</b>	<b>1</b>
1.1 Antecedentes del problema.....	2
1.2 Definición del problema.....	2
1.3 Enunciado del problema.....	3
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</b>	
<b>2. Marco teórico conceptual.....</b>	<b>4</b>
2.1 Antecedentes de la investigación.....	4
A nivel internacional.....	4
A nivel nacional.....	4
A nivel local.....	6
2.2 Bases teóricas.....	7
2.2.1 El aprendizaje.....	7
2.2.2 Los Problemas del aprendizaje.....	9
2.2.3 Origen de los problemas del aprendizaje.....	12
2.2.4 Causas de los problemas del aprendizaje .....	13
2.2.5 Consecuencias de los problemas de aprendizaje.....	14
2.2.6 Tipos de problemas de aprendizaje.....	14
2.2.7 Escritura convencional en los primeros años escolares.....	21

2.2.8	La Ortografía.....	22
2.2.9	Desarrollo de la Ortografía.....	23
2.2.10	Utilización de la Ortografía.....	24
2.2.11	La Ortografía en el aula.....	25
2.2.12	Las intervenciones del docente en el mejoramiento de la ortografía en el aula.....	25
2.2.13	Tratamiento para enseñar la ortografía.....	27
2.2.14	La disortografía.....	27
2.2.15	Etiología de la disortografía.....	28
2.2.16	Clasificación de la disortografía.....	29
2.2.17	Detección de la disortografía en los niños y niñas en edad escolar.....	31
2.4	Definición de términos.....	31
2.5	Hipótesis.....	33
2.5.1	Hipótesis de investigación.....	33
2.5.2	Hipótesis nula.....	33
2.6	Sistema de Variables.....	33
2.6.1	Variable X: Problemas del aprendizaje.....	33
2.6.2	Variable Y: Dificultad específica de la disortografía.....	33
2.6.3	Operacionalización de las Variables.....	34
2.6.4	Escala de medición de las Variables.....	36
2.7	Objetivos.....	36
2.7.1	Objetivo General.....	36
2.7.2	Objetivos Específicos.....	36
<b>CAPÍTULO III: METODOS Y MATERIALES</b>		<b>38</b>
<b>3.</b>	<b>Métodos y materiales.....</b>	<b>38</b>
3.1	Población.....	38
3.2	Muestra.....	38
3.3	Tipo de investigación.....	39
3.4	Nivel de investigación.....	39

3.5	Diseño de investigación.....	40
3.6	Procedimientos y Técnicas.....	40
3.6.1	Procedimiento.....	40
3.6.2	Técnicas.....	41
3.7	Instrumentos.....	41
3.7.1	Instrumentos de recolección de Datos.....	41
3.7.2	Procesamientos de Datos.....	41
3.8	Prueba de hipótesis.....	44

#### **CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

4.1.	Resultados.....	46
Tabla 1	Problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba.	46
Tabla 2	Dificultades específicas de la disortografía que presentan los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba.	48
Tabla	Relación entre la dimensión evolutiva de los problemas de aprendizaje y las dificultades específicas de la disortografía de los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba.	49
Tabla 4	Relación entre la dimensión académica de los problemas de aprendizaje y las dificultades específicas de la disortografía de los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba.	50
Tabla 5	Verificación de hipótesis para conocer la relación entre los problemas del aprendizaje y las dificultades específicas de la disortografía de los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba.	51

3.2.	Discusión.....	51
------	----------------	----

#### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Conclusiones.....	55
Recomendaciones.....	56
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>57</b>

	APÉNDICES.....	62
Apéndice A	Protocolo de la Investigación.....	62
Apéndice B	Autorización para aplicar el proyecto de investigación.....	63
Apéndice C	Solicitud al experto N° 1 para la validación del instrumento.....	64
Apéndice D	Datos del Experto N° 1.....	65
Apéndice E	Instrumentos validados por el experto N° 1	66
Apéndice F	Solicitud al experto N° 2 para la validación del instrumento.....	69
Apéndice G	Datos de del experto N° 2 .....	70
Apéndice H	Instrumentos validados por el experto N° 2 .....	71
Apéndice I	Instrumento para medir la Variable X: Problemas de aprendizaje .....	75
Apéndice J	Instrumento para medir la Variable Y: La dificultad específica de la disortografía.....	77
Apéndice K	Constancia de aplicación.....	78
Apéndice L	Iconografía.....	79
	Foto N° 01 Investigadora brindando instrucciones para desarrollar el Pre – Test.....	79
	Foto N° 02 Niños y niñas del Sexto Grado “A” desarrollando el Pre – Test.....	79
	Foto N° 03 Niños y niñas del Sexto Grado “B” desarrollando el Pre - Test.....	- -
	Foto N° 04 Niños y niñas del Sexto Grado “C” desarrollando el Pre - Test. ....	
	Foto N° 05 Investigadora brindando instrucciones para aplicar el Pre – Test.....	81
	Foto N° 06 Niños y niñas del Sexto Grado “D” desarrollando el Pos- Test.....	81
	Foto N° 07 Niños y niñas del Sexto Grado “D” desarrollando el Pos- Test.....	82
	Foto N° 08 Niños y niñas del Sexto Grado “E” desarrollando el Pos- Test.....	82
	Foto N° 09 Niños y niñas del Sexto Grado “F” desarrollando el Pos- Test.....	89
	Foto N° 10 Niños y niñas del Sexto Grado “F” desarrollando el Pos- Test.....	89

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo establecer el tipo de relación que existe entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.

El tipo de investigación que se realizó fue básica, pertenece a un nivel descriptivo correlacional, se empleó la muestra por cuotas, por lo que se tuvo que elegir en forma aleatoria la cantidad de 70 estudiantes (10 estudiantes por sección) del Sexto Grado.

Como resultado de la investigación se obtuvo que los problemas de aprendizaje es moderado en un 78.6%, es grave en un 17.1% y el 4.3% es leve. Y que la dificultad específica de la disortografía es grave en un 55.7% de los estudiantes, en 42.9% es moderado y sólo el 1.4% es leve. Así mismo se encontró que existe relación positiva considerable ( $r = 0.7099$ ) entre los problemas de aprendizaje en la dimensión evolutiva y la dificultad específica de la disortografía. De igual manera se obtuvo relación positiva considerable ( $r = 0.7105$ ) entre los problemas de aprendizaje en la dimensión académica y la dificultad específica de la disortografía.

Finalmente se ha llegado a la conclusión que existe una relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.

**Palabras claves:** Problemas del aprendizaje, dificultad específica, disortografía.



## ABSTRACT

The objective of this research was to establish the type of relationship that exists between learning problems and the specific difficulty of disortography in the Sixth Grade students of the Primary Education Level of the Educational Institution "Germán Tejada Vela" - district of Moyobamba – 2015

The type of research that was carried out was basic, it belongs to a correlational descriptive level, the sample was used by quotas, so it was necessary to randomly choose the number of 70 students (10 students per section) of the Sixth Grade.

As a result of the research, it was found that learning problems are moderate at 78.6%, severe at 17.1% and 4.3% mild. And that the specific difficulty of disortography is serious in 55.7% of the students, in 42.9% it is moderate and only 1.4% is mild. It was also found that there is a considerable positive relationship ( $r = 0.7099$ ) between learning problems in the evolutionary dimension and the specific difficulty of disortography. Similarly, a considerable positive relationship ( $r = 0.7105$ ) was found between the learning problems in the academic dimension and the specific difficulty of disortography.

Finally, it has been concluded that there is a positive relationship between learning problems and the specific difficulty of disortography in the Sixth Grade students of the Primary Education Level of the Educational Institution "Germán Tejada Vela" - Moyobamba district - 2015 .

Keywords: Learning problems, specific difficulty, disortography.



# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Antecedentes problema**

Los niños con problemas de aprendizaje muestran un desajuste en uno o más de los procesos psicológicos básicos, que abarcan la comprensión o el uso del lenguaje hablado o escrito. Pueden manifestarse en trastornos auditivos, del pensamiento del habla, de la lectura, deletreo o matemáticas. Incluyen problemas referidos como incapacidades perceptivas, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia, etc. Pero no están incluidos los problemas de aprendizaje debido a retrasos visuales, auditivos motores, retrasos mentales, trastornos emocionales graves o desventajas ambientales (Kirk, 1968, p.18).

Los problemas de aprendizaje son una expresión genérica referida a un grupo heterogéneo que se manifiesta en trastornos y dificultades en la adquisición y uso de la audición, el habla, la lectura, el razonamiento o habilidades matemáticas. Dichos trastornos son intrínsecos al individuo y se presupone que son debido a disfunciones del sistema nervioso central. Aunque un trastorno del aprendizaje puede producirse de manera simultánea con otras incapacidades (por ejemplo: deterioro sensorial, retraso mental, trastornos emocionales y sociales) o debido a influencias ambientales (por ejemplo diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogénicos), no son el resultado directo de tales trastornos o insuficiencias (Romero, 2002; p.65).

En América Latina se realizaron congresos sobre las alteraciones del aprendizaje de la lectura y escritura. Además se postuló la necesidad de formar especialistas para atender los requerimientos del diagnóstico oportuno y el tratamiento de niños con dificultades para el aprendizaje en la primera época de sus vidas. Asimismo, se estableció la necesidad de extender al plano estatal, mediante una legislación adecuada, la protección de los niños con esta patología (Brand, 1998, p. 33).

Por su parte Suárez (1995) describe que a principios del siglo XIX se realizaron estudios iniciales del funcionamiento neurológico, la localización cerebral de las funciones mentales y el efecto que producían los daños cerebrales sobre el desarrollo del lenguaje, los desórdenes de la percepción y del lenguaje escrito. Estos estudios tuvieron mucho

auge durante la Primera Guerra Mundial donde, de acuerdo a muchas investigaciones, los soldados con heridas en la cabeza presentaban alteraciones tales como hiperactividad, distractibilidad, cambios de conducta y perseveración.

Patrones semejantes fueron observados en niños por Strauss en 1940, y en niños con daño cerebral por Kephart en 1955, y por Cruickshank en 1957. Estas investigaciones llevaron a Strauss a utilizar el término de daño cerebral, y a Stevens a proponer como término alternativo el Síndrome de Strauss para describir a niños que presentaban problemas de aprendizaje y de conducta y que supuestamente tenían como causa algún daño en el cerebro (Novaez, 1986, p.14).

Romero (2002) considera que en una segunda fase los problemas de aprendizaje se relacionaron más con problemas del funcionamiento cerebral que con un daño. Algunos modelos proponían la dominancia de un hemisferio cerebral sobre otro y la naturaleza multisensorial del lenguaje y la lectura. Exponentes de estos enfoques fueron: Orton y Fernald (en la década de los años 30). Otros modelos describieron procesos específicos relacionados a las funciones del lenguaje así como al desarrollo de éste.

En la Fase de Discrepancia, Romero (2002) señala que durante los últimos 30 años el campo en cuestión, ha estado en esta fase, ya que el concepto de Problemas de Aprendizaje se ha identificado como una situación en donde existe una discrepancia entre las aptitudes o capacidad intelectual de los sujetos y su rendimiento académico. Sin embargo, aún no existe consenso acerca de cómo debe medirse esta discrepancia y qué áreas específicas deben incluirse.

Considera que se pueden describir básicamente tres fases: la de fundamentos, la de transición, y la de integración; y que también se puede hacer una clasificación de acuerdo al tipo de trastornos: trastorno del lenguaje hablado, del lenguaje escrito (lectura, escritura y ortografía) y trastornos perceptuales y motrices.

## **1.2 Definición del problema**

Los problemas del aprendizaje se definen como desórdenes que pueden afectar la habilidad de una persona para adquirir, entender, organizar, almacenar o usar información

oral y no oral. Estos desórdenes afectan el aprendizaje de individuos que tienen un nivel de inteligencia promedio o superior al promedio (Zamani, 2016).

Por otro lado, la disortografía es el conjunto de errores de la escritura que afecta a la palabra y no a su trazado o grafía (García, 1989). Son errores en los mecanismos necesarios para transmitir el código por medio de los grafemas, respetando la asociación entre los fonemas y sus grafemas, las peculiaridades de algunas palabras en las que no es clara la correspondencia (palabras con “b” o “v”, palabras con o sin “h”) y las reglas de ortografía.

Muchos investigadores han encontrado la relación directa que existe entre los problemas de aprendizaje evolutivos y académicos con la dificultad específica de la disortografía.

La institución educativa Germán Tejada Vela de Moyobamba, en el año 2015, cuenta con 120 estudiantes en el sexto grado del nivel primaria, de los cuales el más alto porcentaje se ubican en el nivel de rendimiento académico bajo y regular, según se observa en los registros de evaluación. Los docentes han realizado minuciosas observaciones para determinar las razones de dicho nivel de rendimiento, habiendo detectado diversos problemas de aprendizaje como déficit de atención, dificultades para memorizar datos significativos, alumnos con dificultades en la percepción visual y auditiva, indicadores de poco desarrollo del pensamiento formal abstracto, problemas de lectura y escritura incluyendo la disgrafía y disortografía.

Frente a esta realidad problemática y con la intención de conocer con mayor amplitud, los problemas del aprendizaje y su relación con la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “*Germán Tejada Vela*” – distrito de Moyobamba – 2015, es que se desarrolló el presente trabajo de investigación.

### **1.3 Enunciado del problema**

¿Qué relación existe entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “*Germán Tejada Vela*” – distrito de Moyobamba – 2015?

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1. Antecedentes de la investigación**

Las investigaciones que se registran a continuación permiten delinear un panorama de la inquietud de la investigadora abocada en el quehacer educativo en determinar la relación de las variables: problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía, en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “*Germán Tejada Vela*” – distrito de Moyobamba – 2015.

##### **A nivel Internacional**

Martín, M. (2013), en su investigación titulada “Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo de educación primaria. Intervención en el aula”, realizado en Valladolid – España, investigación de tipo descriptivo documental. Entre sus conclusiones más importantes señala que es importante la detección temprana de los trastornos en la lectura y la escritura puesto que una intervención a tiempo puede evitar y corregir en gran medida el fracaso escolar. Así mismo indica que es necesario el trabajo planificado de la conciencia fonológica con lo cual mejorará la competencia lingüística.

Pérez, R. (2015), en su tesis “Dificultades para la escritura en alumnos de 3° de educación primaria: la disgrafía y las pruebas de diagnóstico”, realizado en Cantabria, España, investigación de tipo descriptivo documental. Entre sus conclusiones expone que el tratamiento de la disgrafía tiene como objetivo recuperar la coordinación manual y la adquisición corporal. Además se intenta corregir movimientos básicos que intervienen en la escritura (líneas rectilíneas u onduladas), así como tener en cuenta la presión; fluidez a la hora de escribir; el trazado y dimensión de las letras; y corregir los errores más comunes en las producciones escritas, tales como: omisiones, sustituciones, distorsiones, etc. También señala que los niños que a pesar de que realizan un gran esfuerzo por aprender, tienen más dificultad y no logran hacerlo de la misma manera que sus compañeros, suelen prestar de manera paralela dificultades en su desarrollo social, emocional y cognitivo. Es por esto que la autoestima en los niños con dificultades de escritura suele estar poco desarrollada al haber existido muchas críticas en cuanto a su expresión escrita.



Restrepo, M. (2008), en su tesis “Sistematización de una intervención pedagógica con niños escolares que presentan desórdenes en la expresión escrita”, realizado en Colombia, investigación de tipo observacional sistemática, cualitativo. Entre sus conclusiones más importantes menciona que la comprensión de los múltiples problemas de aprendizaje debe entenderse como una realidad multifactorial que involucra procesos fisiológicos, biológicos, sociales y psicológicos. Así mismo indica que la disgrafía está íntimamente relacionada con las alteraciones de la expresión escrita. El conocimiento procedimental está relacionado con la práctica y el desarrollo de las destrezas, con las cosas que sabemos hacer pero inconscientemente, en esto radica la gran dificultad de los niños con disgrafía, de asimilar los conocimientos declarativos ya que presentan dificultades en el conocimiento procedimental que consiste en el hacer.

### **A nivel nacional**

Cáceres, C. (2014), en su tesis “Relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico en estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa San Juan Marcías del distrito de San Luis”, realizado en Lima, investigación de tipo cualitativo, descriptivo, correlacional, donde se utilizaron dos instrumentos: el Test de memoria y aprendizaje de Reynolds y Bigler y el Test de rendimiento ortográfico de Alejandro Dioses. Entre sus conclusiones más resaltantes mencionan que existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria no verbal y el rendimiento ortográfico. Existe una correlación estadísticamente significativa entre el recuerdo selectivo visual, la memoria visual abstracta y la memoria secuencial visual con la ortografía literal, mientras que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria de caras, la memoria de lugares y la imitación manual con la ortografía literal. Existe una correlación estadísticamente significativa entre el recuerdo selectivo visual con la ortografía literal y acentual, mientras que existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria visual abstracta con la ortografía literal y puntual. La agenda visoespacial de la memoria de corto plazo es de suma importancia para el procesamiento de la memoria no verbal, especialmente el almacén visual que contribuye en la adquisición de aspectos ortográficos visuales.

Barrera, V. y Bermudez, L. (2014), en su tesis “Efecto de la aplicación del método “OCA” en estudiantes de Lengua – Literatura con problemas ortográficos de tildación de la FCEH de la UNAP, Iquitos, 2013”, investigación de tipo cuasiexperimental con prueba de

entrada y de salida a un solo grupo, con una población de 114 estudiantes y una muestra de 32. El programa consistió en el desarrollo de talleres de lectura y ortografía durante un semestre académico. Entre sus conclusiones más importantes menciona que los estudiantes antes de la aplicación del programa tenían baja competencia ortográfica habiendo obtenido así para el indicador separación de sílabas un 56.2% (22 estudiantes) en nivel de logro regular, 40.6% (13 estudiantes) en el nivel de logro bueno y el 3.2% (1 estudiante) en el nivel de logro deficiente, para el reconocimiento de la sílaba tónica, 43.8% (22 estudiantes) obtuvo nivel de logro Regular, 31.2% (10 estudiantes) nivel de logro Bueno y 25.0% (8 estudiantes) nivel de logro Deficiente, para la tildación general un 43.8% (22 estudiantes) obtuvo nivel de logro Bueno, 34.3% (11 estudiantes) nivel de logro Regular y 21.9% (7 estudiantes) nivel de logro Deficiente y para la tildación diacrítica un 65.6% (21 estudiantes) presentó nivel de logro Regular, 28.2 (9 estudiantes) nivel de logro Bueno y 6.2% (2 estudiantes) nivel de logro Deficiente. Mientras que los resultados de la prueba de salida mostraron incrementos significativos, obteniendo el 100% en el nivel de logro bueno, 0% en el nivel de logro regular y 0% en el nivel de logro deficiente en los cuatro indicadores, por lo que se concluye que el método ayuda a mejorar la ortografía en lo que a tildación se refiere.

### **A nivel local**

Zelada, G. y Murrugarra, M. (2002), en la tesis titulada: “Relación entre el dominio ortográfico, la comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria del distrito de Rioja”, llegaron a las conclusiones siguientes: Que la mayor frecuencia de estudiantes hacen empleo eficiente de las letras B, C, Z, S, H, J, G, de las mayúsculas, de la acentuación prosódica y del punto. Mientras que la dificultad más común radica en el empleo de la letra “V”, en la acentuación ortográfica, de la coma, de los signos de interrogación y de los signos de admiración. Así mismo indican que la mayor frecuencia de estudiantes presenta dificultad para determinar la estructura del texto. También encontraron que la mayor frecuencia de estudiantes presenta dificultad tanto en el rendimiento ortográfico como en la comprensión de lectura. Concluyendo que el coeficiente de correlación total indica que existe una correlación directa baja, de leve significado estadístico entre el dominio ortográfico, la comprensión de lectura y el rendimiento académico. Así el rendimiento académico no está cumpliendo el carácter predictor deseado.

Calderón, L. y Rojas, J. (2009), en la tesis denominada: “La elaboración y utilización del tablero ortográfico para el aprendizaje de la ortografía básica con los estudiantes del Quinto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “ Blanca Anduaga de Caro” N° 00743 del distrito de Calzada (2009)”. Entre sus conclusiones expresan que los estudiantes de la población muestral reflejaron un bajo nivel de aprendizaje de la ortografía básica antes del estímulo; sin embargo, luego de aplicar el estímulo, según los resultados del pos test, en el grupo experimental el promedio llega a 14, 46; promedio según el cual se ubican en el nivel bueno. Así, se ha logrado comprobar que con la aplicación del tablero ortográfico se logró corregir de manera significativa los errores más frecuentes de ortografía que cometían los estudiantes.

Mozombite, N. (2014), en el trabajo de investigación realizada para optar el Grado de Maestro, titulada: “Dificultades específicas de la escritura relacionada a la disgrafía en los niños y niñas del Primer Grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela” distrito de Moyobamba”. Entre sus conclusiones menciona que la variable Disgrafía en su dimensión: Signos Secundarios Globales (Planificación Global), en el proceso de escritura de los estudiantes, registra que: esta dificultad corporal al escribir está presente Casi Siempre en el 87,5% de ellos, Siempre en el 4,2% y Pocas Veces en el 8,3% de los estudiantes. Así mismo los resultados de la evaluación realizada por los profesores a los estudiantes en la característica Disgrafía en su dimensión: Síntomas Específicos (Planificación Local), muestra que Casi Siempre el 81,3% de estudiantes tiene esta anomalía y Pocas Veces el 16,7% de ellos; determinando distorsión en la escritura y ortografía. Concluyendo que  $T_{EXP} (0.53) < T_{TAB} (1.746)$ , no existe una relación directa significativa entre las Dificultades Específicas de la Escritura y la Disgrafía en los niños y niñas del Primer Grado de Educación Primaria de la I. E. “Germán Tejada Vela” distrito de Moyobamba.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. El Aprendizaje**

El aprendizaje es un proceso de naturaleza extremadamente compleja, cuya esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, conducta, habilidad o capacidad y cuyo interés por conocer su proceso no es exclusivo de la pedagogía; su estudio ha sido

abordado principalmente por la psicología, así que resulta coherente tomando como referencia los propósitos planteados en esta investigación iniciar con un breve análisis de las teorías del aprendizaje formuladas en el ámbito psicológico (Montes De Oca, 1993, p.32).

No se puede bifurcar de una manera ligera el estudio del aprendizaje destacando sólo las corrientes conductista y cognitiva, desde nuestro punto de vista se precisa además hacer referencia de otras líneas de pensamiento que han contribuido a configurar la base sobre el aprendizaje y sus estilos. Entre estas teorías y líneas de pensamiento haremos referencia a continuación (Montes de Oca, 1993; p.32).

Livas (2006) señala que todas las definiciones de aprendizaje implican que es un cambio, ya sea de la conducta o de las estructuras cognoscitivas (dependiendo de la corriente a la que pertenezca quien elabora la definición), y que dicho cambio es relativamente estable y se debe a la experiencia pasada, puede presentarse en cuatro áreas principales que son: Manejo de información, Desarrollo de habilidades, Adaptación de actitudes y Desarrollo de hábitos. Esto implica que se dé respuesta a las interrogantes: ¿Cómo se aprende?, ¿Cuáles son límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido? (p.13).

En torno a los principios de aprendizaje más importantes, Livas (2006) menciona solamente cuatro principios de aprendizaje, los que de alguna manera implica a los demás. El primero corresponde a la teoría asociacionistas y los otros tres, a las cognoscitivas, así se tiene:

- a) Principio de reforzamiento.- El reforzamiento favorece el aprendizaje, para que pueda aplicarse este principio es necesario cumplir con otros tres principios que podríamos considerar como secundarios o subyacentes a éste:
  - El de la participación activa.
  - El de la micrograduación de la dificultad.
  - El de la verificación inmediata.
- b) Principio de la actividad propositiva.- Se aprende mejor las actividades realizadas intencionalmente.

- c) Principio de la organización por configuraciones globales.- La organización de la información dentro de un contexto favorece el aprendizaje.
- d) Principio de la retroalimentación.- El conocimiento de los resultados de la propia actividad favorece el aprendizaje.

En este contexto, entonces, cuando nos referimos a la enseñanza, se debe considerar que el fin fundamental de la educación es facilitar el cambio de comportamiento o aprendizaje de los estudiantes, y que mucho de esto depende de las cualidades y actitudes que existen en la relación personal entre el facilitador y el aprendiz. Para lo cual se debe desarrollar un clima donde se ponga especial atención, no a enseñar, sino en facilitar el aprendizaje (Cassany, 1999, p.68).

En cambio cuando nos referimos a aprendizaje, debe ser entendido como: un cambio de conducta relativamente permanente, como resultado de la práctica o de la experiencia. Esta concepción es el producto de los aportes de psicólogos, que tratan de dar respuestas a las interrogantes: ¿Cómo aprenden los estudiantes?, ¿Cómo y en qué circunstancias ocurre el aprendizaje? Lo que da lugar a los estilos de aprendizaje (Louv, 1990, p. 22).

El aprendizaje es un proceso de desarrollo de estructuras significativas. Se identifica con “conocer”, definido como “comprensión del significado”. La potenciación de la estructura cognitiva del alumno facilita la adquisición y retención de los conocimientos nuevos (Montes De Oca, 1993, p.35).

Para Piaget el pensamiento es la base en que se asienta el aprendizaje. El aprendizaje consiste en el conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medio ambiente. Él afirma que el aprendizaje se efectúa mediante dos movimientos simultáneos o integrados, pero de sentido contrario, la asimilación y la acomodación.

### **2.2.2. Los Problemas del aprendizaje**

Los padres se preocupan mucho cuando su hijo tiene problemas de aprendizaje en la escuela. Hay muchas razones para el fracaso escolar, pero entre las más comunes se encuentra específicamente la de los problemas del aprendizaje. Los niños con problemas de aprendizaje suelen tener un nivel normal de inteligencia. Ellos tratan



arduamente de seguir las instrucciones, de concentrarse y de portarse bien en la escuela y en la casa. Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos, él o ella tienen mucha dificultad dominando las tareas de la escuela y se atrasa. Los problemas del aprendizaje afectan a 1 de cada 10 niños de edad escolar (Brand, 1998, p.112).

Existe la creencia de que los problemas del aprendizaje son causados por alguna dificultad con el sistema nervioso que afecta la recepción, el procesamiento o la comunicación de la información. También puede ser común en familias. Algunos niños con problemas del aprendizaje son también hiperactivos, no se pueden estar quietos, se distraen con facilidad y tienen una capacidad para prestar atención muy corta (Brand, 1998, p.112).

Los psiquiatras de niños y adolescentes indican que los problemas del aprendizaje se pueden tratar. Si no se detectan y se les da tratamiento a tiempo, sus efectos pueden ir aumentando y agravándose como una bola de nieve al rodar. Por ejemplo, un niño que no aprende a sumar en la escuela primaria no podrá entender el álgebra en la escuela secundaria. El niño, al esforzarse tanto por aprender, se frustra más y más y desarrolla problemas emocionales, tales como una baja autoestima ante tantos fracasos. Algunos niños con problemas de aprendizaje se portan mal en la escuela porque prefieren que los crean "malos" a que los crean "estúpidos" (Monereo, 1994, p.57).

Los padres deben estar conscientes de las señales más frecuentes que indican la presencia de un problema de aprendizaje, cuando el niño:

- Tiene dificultad entendiendo y siguiendo instrucciones.
- Tiene dificultad recordando lo que alguien le acaba de decir.
- No domina las destrezas básicas de lectura, deletreo, escritura y/o matemática, por lo que fracasa en el trabajo escolar.
- Tiene dificultad distinguiendo entre la derecha y la izquierda, tiene dificultad identificando las palabras o una tendencia a escribir las letras, palabras o números al revés como por ejemplo: al confundir el número 25 con el número 52.
- Le falta coordinación al caminar, hacer deportes o llevar a cabo actividades sencillas, tales como amarrarse con pasadores el zapato.
- Fácilmente se le pierden o extravían sus asignaciones, libros de la escuela y otros artículos.

- No puede entender el concepto de tiempo, se confunde con "ayer", "hoy" y "mañana".

Tales problemas merecen una evaluación comprensiva por un experto que pueda enjuiciar todos los diferentes factores que afectan al niño. Un siquiatra de niños y adolescentes puede ayudar a coordinar la evaluación y trabajar con profesionales de la escuela y otros para llevar a cabo la evaluación y las pruebas escolásticas y así clarificar si existe un problema de aprendizaje (Monereo, 1994, p. 58).

Ello incluye el hablar con el niño y la familia, evaluar su situación, revisar las pruebas educativas y consultar con la escuela. El siquiatra de niños y adolescentes entonces hará sus recomendaciones sobre dónde colocar al niño en la escuela, la necesidad de ayudas especiales, tales como terapia de educación especial o la terapia del habla y los pasos que deben seguir los padres para asistir al niño para que pueda lograr el máximo de su potencial de aprendizaje (Monereo, 1994, p. 58).

Algunas veces se recomienda sicoterapia individual o de familia. Los medicamentos pueden ser recetados para la hiperactividad o para la distracción. Es importante reforzar la confianza del niño en sí mismo, tan vital para un desarrollo saludable, y también ayudar a padres y a otros miembros de la familia a que entiendan mejor y puedan hacer frente a las realidades de vivir con un niño con problemas de aprendizaje. (Monereo, 1994, p.58).

El problema del aprendizaje es un término general que describe problemas del aprendizaje específicos. Un problema del aprendizaje puede causar que una persona tenga dificultades aprendiendo y usando ciertas destrezas. Las destrezas que son afectadas con mayor frecuencia son: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar, y matemática. Los problemas de aprendizaje se hacen evidentes en los primeros años del periodo escolar pues están directamente relacionados con materias a partir de las cuales se determina el correcto rendimiento académico (Monereo, 1994, p. 59).

Este concepto se aplica principalmente a niños en edad escolar, antes del ingreso a primero de primaria, o durante los 7 primeros años de vida. La dificultad específica en la lectura se denomina dislexia, en la escritura se denomina disgrafía y en la aritmética se denomina discalculia.

Los problemas del aprendizaje varían entre personas. Una persona con problemas de aprendizaje puede tener un tipo de problemas diferentes al de otra persona. Los

investigadores creen que los problemas del aprendizaje son causados por diferencias en el funcionamiento del cerebro y la forma en la cual éste procesa información (Monereo, 1994, p.59).

Los niños con problemas del aprendizaje no son "tontos" o "perezosos". De hecho generalmente tienen un nivel de inteligencia promedio o superior al promedio, lo que ocurre es que sus cerebros procesan la información de una manera diferente (Pozo, 1991, p.26).

Acompañando a los problemas de aprendizaje, los niños presentan poca memoria, baja atención, poca organización, impulsividad, tareas incompletas, y comportamientos explosivos. Todo esto ocasionado por una respuesta emocional que está compitiendo con su aprendizaje. En el hogar tienden a no seguir instrucciones de los padres, supuestamente por que se les olvida, sus actividades sociales por lo general las realizan con niños menores (Pozo, 1991, p.26).

Los profesores son las primeras personas en reportar que existen problemas en el estudio, ante esto, los padres deben recurrir a la evaluación física del niño, para así descartar posibles alteraciones a nivel visual, auditivo o neurológico. Posteriormente los psicólogos y psicopedagogos son los profesionales más idóneos para el tratamiento de problemas de aprendizaje (Pozo, 1991, p.26).

La teoría más común es que los problemas del aprendizaje están causados por algún problema del sistema nervioso central que interfiere con la recepción, procesamiento o comunicación de la información. Algunos niños con problemas del aprendizaje son también hiperactivos, se distraen con facilidad y tienen una capacidad para prestar atención muy corta (Pozo, 1991; p.26).

### **2.2.3. Origen de los problemas del aprendizaje**

El origen de estos problemas del aprendizaje, es generalmente extrínseco al alumno, es decir, debidos a factores socio-educativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas instruccionales inapropiadas, ausentismo escolar, déficit de motivación de logro, desinterés, etc.) que interfirieren la necesaria adaptación del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Brand, 1998, p. 44).

Los problemas del aprendizaje pueden ocurrir conjuntamente con otros trastornos intrínsecos (por ejemplo deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad), dificultades específicas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar) o con influencias extrínsecas (como por ejemplo privación social y cultural), aunque no son el resultado de estas condiciones o influencias (Facundo, 2004, p.81).

Un niño que presente problemas de aprendizaje, se puede decir, que tal vez una de las causas más comunes proviene del hogar. La forma en cómo afronta el aprendizaje se debe en gran medida a la relación profesor-alumno y padre-hijo. La motivación que se le da a un niño en casa, el hecho de que este niño tenga sus necesidades básicas cubiertas, en especial la de seguridad; que le brinda seguridad en sí mismo y la seguridad de interactuar con el mundo, es de gran importancia a la hora del aprendizaje (De Valle, 1992; p.92).

Un niño que tenga un vacío en sus necesidades de seguridad, probablemente presente problemas de aprendizaje, ya que son frecuentes los miedos, los sentimientos de vergüenza, los sentimientos de ira y cólera a la hora de realizar cualquier tarea o actividad, apareciendo la frustración, y con ella la falta de interés por realizar actividades educativas normales para cualquier otro niño (De Valle Arroyo, 1992; p.92).

#### **2.2.4. Causas de los problemas del aprendizaje**

Entre las causas de los problemas de aprendizaje se han detectado:

- Factores genéticos: como cromosomas recesivos, en deshabilidades específicas en lectura.
- Factores pre-peri y posnatales: Complicaciones durante el embarazo.
- Madres y padres mayores, tienen mayor probabilidad de tener un hijo disléxico.
- Las disfunciones neurológicas han sido consideradas como causas significativas de las inhabilidades para aprender.

### 2.2.5. Consecuencias de los problemas de aprendizaje

Los problemas del aprendizaje se caracterizan por una diferencia significativa en los logros del niño en ciertas áreas, en comparación a su inteligencia en general. Los alumnos que tienen problemas de aprendizaje pueden exhibir una gran variedad de características, incluyendo problemas con la comprensión, en lenguaje, escritura, o habilidad para razonar (Coli, 1990, p. 72).

La hiperactividad, falta de atención, y problemas en la coordinación y percepción pueden también ser asociados a esta dificultad, como también las dificultades preceptuales desniveladas, trastornos motores, y comportamientos como la impulsividad, escasa tolerancia ante las frustraciones, etc. (Facundo, 2004, p.26).

Los problemas del aprendizaje pueden ocurrir en las siguientes áreas académicas:

- Lenguaje hablado: atrasos, trastornos, o discrepancias en el escuchar y hablar.
- Lenguaje escrito: dificultades para leer, escribir, y en la ortografía.
- Aritmética: dificultad para ejecutar funciones aritméticas o en comprender conceptos básicos.
- Razonamiento: dificultad para organizar e integrar los pensamientos.
- Habilidades para la organización: dificultad para organizar todas las facetas del aprendizaje.

### 2.2.6. Tipos de problemas de aprendizaje

Existen diferentes propuestas para clasificar las dificultades de aprendizaje. Esta investigación ha considerado la clasificación según Kirk y Chaflant (1984) citados por Suárez (1995) quienes proponen la siguiente clasificación:

- a) Problemas de Aprendizaje Evolutivos.-** Éstos se caracterizan por presentar deficiencias en los procesos psicológicos básicos. Estas son: la atención, memoria, percepción, pensamiento y lenguaje oral.
- **Problema de Aprendizaje de Déficit Atencional.-** El Trastorno de Déficit Atencional (TDA), Trastorno Hiperactivo o Síndrome de Déficit Atencional, es un trastorno de inicio temprano, que surge en los primeros 7 años de la niñez y se caracteriza por un comportamiento generalizado que presenta dificultades de

atención (inatención o desatención), impulsividad y, en algunos casos, hiperactividad. Este comportamiento se da en más de un contexto o situación (hogar, escuela u otro) y afecta a los niños y niñas en sus relaciones con su entorno familiar, social y educativo evidenciándose con mayor claridad cuando inician su experiencia educativa formal: la incorporación al establecimiento escolar.

Si bien las manifestaciones del TDA varían de un estudiante a otro dependiendo del género, edad, características personales, características ambientales, etc., las siguientes son manifestaciones frecuentes:

- Corto tiempo de atención a un determinado estímulo, situación o tarea, con mucha susceptibilidad a distraerse frente a cualquier estímulo que esté alrededor.
- Hiperactividad, inquietud manifestada en un alto nivel de energía, dificultad para permanecer tranquilos y, cuando tienen más edad, en una verbalización excesiva y en tono de voz muy alto.
- Dificultades para seguir instrucciones.
- Acciones precipitadas para alcanzar algo sin evaluar las consecuencias.
- Conductas impulsivas en lo corporal, en lo emocional, en lo verbal y en lo cognitivo propiamente tal.

En general, dentro de este Trastorno se identifican dos tipos (Condermarín, et. al., 2005):

- Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDA/H): Niños y niñas que además de las dificultades de atención presentan dificultades para controlar sus impulsos (impulsividad) y un permanente y excesivo movimiento sin un objetivo concreto (hiperactividad).
- Trastorno de Déficit Atencional sin Hiperactividad (TDA sin Hiperactividad): Niños y niñas que no presentan hiperactividad asociada a las dificultades de atención. Son niños y niñas tranquilos(as) que parecieran “estar en la luna”.

- **Problemas de Aprendizaje de Dificultad de Memoria.-** La memoria es el proceso psíquico que permite registrar la información, fijarla, restituirla y reconstruirla. No es una facultad o función aislada, sino que es reconocida como un sistema complejo en el que intervienen subprocesos muy ligados al aprendizaje: pensamiento, imaginación, emociones y sentimientos. Al decir de Friedemann (2012) puede ser

considerada como "...una construcción de sentido que se hace desde el presente a partir de huellas del pasado."

Quiere decir que la subjetividad humana desde el reflejo de lo social en lo individual de cada sujeto matiza todo el proceso de memorización en lo que el presente y el pasado se entrelazan en situaciones donde se hace necesario recordar algo para actuar y continuar proyectando el futuro. De modo que en todo acto de aprendizaje es imprescindible la memoria. Uno de los tipos o formas de aprendizaje que más influye en la formación de huellas sólidas y duraderas es el llamado aprendizaje significativo, pues particularmente favorece la memorización comprensiva.

Entre el aprendizaje significativo y la memoria comprensiva existe un núcleo en común, que consiste en el establecimiento de relaciones, conexiones y significados entre lo nuevo y lo que ya se sabe o se ha experimentado o vivido. Al referirse a la memorización comprensiva Caso (2012) enfatiza en las ideas de Ausubel y Piaget, para definirla como "aquella que se caracteriza por su funcionalidad, es decir, es un aprendizaje funcional que puede ser utilizado inmediatamente para resolver una situación problemática, cuando sirve para algo lo que se acaba de aprender, o para adquirir nuevos aprendizajes; la memorización comprensiva se opone a la mecánica y repetitiva y es el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes".

El estudiante con déficit de capacidad para memorizar tiene problemas para:

- Familiarizarse con el contenido del material.
  - Responder a preguntas que se plantean.
  - Exponer lo que ha leído.
  - Recordar y expresar las ideas esenciales.
- **Problemas de aprendizaje de dificultad en la Percepción.-** Los problemas de percepción están relacionados con la dificultad para procesar y organizar información del ambiente, la cual puede ser visual o auditiva.

El problema de percepción visual puede ser diagnosticado con un desorden del procesamiento visual. Él o ella podrá fácilmente leer una gráfica de la vista (agudeza

visual) pero tener dificultad organizando y entendiendo información visual. Algunos indicadores de la dificultad de percepción visual en el aula son (Erhardt, 2005):

- El estudiante se queja de visión doble.
- Omite, sustituye, repite, o confunde palabras similares.
- Confunde direcciones de izquierda y derecha.
- Tiene mala coordinación ojo – mano.

Problema de percepción auditiva se caracteriza por reducción de la capacidad de Percepción de la Información contenida en los estímulos auditivos a pesar de que las vías auditivas están intactas. Los individuos afectados no son capaces de percibir el lenguaje hablado, localizar el sonido, y de comprender el significado de las inflexiones del lenguaje hablado.

Para una persona con dificultad de percepción auditiva, los sonidos del habla se entremezclan, debido a que los centros del cerebro que procesan el habla son incapaces de distinguir un sonido del habla de otro. El problema es más pronunciado en situaciones con ruido de fondo. Su cerebro tiene dificultades para discernir y procesar los sonidos.

Las señales de comportamiento típicas, en niños con dificultad en la percepción auditiva que indican la necesidad de un examen más exhaustivo, son las siguientes (Zona, 2007):

- Dificultades para escuchar y prestar atención en un grupo.
- Necesidad de que repitan las instrucciones y hacer muchas preguntas.
- Dificultades para entender instrucciones habladas, especialmente en condiciones ruidosas.
- Necesidad de indicaciones visuales.
- Mostrar reacciones tardías ante estímulos auditivos.

- **Problema de Aprendizaje en el Pensamiento.-** El pensamiento es el proceso cognitivo por el que se elabora nueva información a partir de la disponible y que es capaz de resolver los problemas de los individuos, colocando al raciocinio como el desarrollo de pensamientos. La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget plantea que el pensamiento del niño pasa por una serie de etapas y que el pensamiento es anterior al lenguaje. En el caso de los estudiantes de sexto grado de educación primaria, cuyas edades oscilan entre 10 y 11 años se ubicarían en la etapa de



operaciones concretas, la cual se caracteriza por un pensamiento lógico acerca de hechos concretos, percibiendo analogías concretas y ejecutando operaciones aritméticas. Sin embargo a finales de los 11 años podrían manifestar características de la etapa de operaciones formales, cuyo rasgo principal es la capacidad para razonar por medio de hipótesis, razonamiento abstracto.

En tal sentido, los niños que presentan dificultad en el proceso psicológico del Pensamiento, muestran en el aula:

- Necesita mirar, tocar, para poder entender una idea.
  - Dificultad para entender conceptos abstractos.
  - Dificultad para plantear hipótesis.
  - Dificultad para usar y entender lenguaje simbólico.
- **Problema de Aprendizaje de Dificultad para el Lenguaje Oral.-** El lenguaje oral es el componente fundamental y específico de la inteligencia humana, mecanismo por el que empleando sonidos vocales, las personas pueden comunicarse, surge junto con el pensamiento.

Se entiende por lenguaje la capacidad exclusivamente humana que sirve para la representación, expresión y comunicación de pensamientos o ideas mediante un sistema de símbolos (acústicos o gráficos).

La dificultad para el lenguaje Oral puede presentarse en (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2010): alteraciones de la voz, alteraciones de la articulación, alteraciones de la fluidez verbal, alteraciones del lenguaje.

- Las alteraciones de voz pueden ser: la disfonía (alteración de la voz en intensidad, tono, timbre) y la afonía (ausencia de la voz de forma temporal).
- Las alteraciones de articulación pueden ser: Dislalias (trastornos en la articulación de uno o varios fonemas por sustitución, omisión, inserción o distorsión); Disartrias (trastornos en la articulación de la palabra debido a lesiones en el Sistema Nervioso Central que afectan a la articulación de todos los fonemas en que interviene la zona lesionada).

- Las alteraciones de la fluidez verbal pueden ser: Disfemia (alteración en el ritmo del habla que se caracteriza por la existencia de repeticiones de sonidos y de bloqueos que se producen en una situación comunicativa).
- Las alteraciones del Lenguaje pueden ser: el Mutismo (desaparición total del lenguaje, de forma repentina o progresiva); el Retraso en el desarrollo del Lenguaje (retrasos en la aparición y/o desarrollo del lenguaje sin que existan síntomas de déficits intelectuales, sensoriales o motrices); Afasias (trastornos de origen cerebral sin que haya lesión en las vías motoras o auditivas, pero sí en las vías expresivas y comunicativas).

**b) Problemas de Aprendizaje Académicos.-** Éstos hacen referencia a dificultades específicas en las áreas instrumentales. Estas son: la lectura, la escritura y la matemática. Para esta investigación solamente se desarrollarán las dificultades de lectura y escritura, ya que son las que están vinculadas con la dificultad específica de la disortografía.

- **Problema de aprendizaje de Dificultad en la Lectura.-** Entre los problemas más frecuentes se presentan: el retraso lector y la dislexia.

El retraso lector es un desfase en su desarrollo, una demora en la adquisición de ciertas habilidades que se requieren para leer y no una pérdida, incapacidad o déficit para conseguirlo. Las operaciones implicadas están relacionadas a los aspectos neuro-perceptivos-motores (déficit visual, confusión espacial y direccional, déficit modal cruzado de ojo-oído-mano, etc.). La mayoría de las diferencias encontradas entre buenos y malos lectores son explicadas, en el caso de la lectura, por diferencias en el procesamiento fonológico principalmente, en el procesamiento sintáctico y en la memoria de trabajo. En la lectura comprensiva, las diferencias se dan en los procesos semánticos y en la memoria.

La Dislexia un trastorno que se manifiesta en dificultades para aprender a leer a través de los medios convencionales de instrucción, a pesar de que exista un nivel normal de inteligencia y adecuadas oportunidades socio-culturales.

Mattis (1978), expresa que la dislexia se puede diagnosticar como un desarrollo lector atípico, comparado con el de otros niños de la misma edad, inteligencia, instrucción y nivel sociocultural, que en ausencia de intervención se puede esperar que persista y que es debido a un déficit bien definido en cualquiera de las funciones corticales superiores específicas.

Los problemas de procesamiento sintáctico, semántico y fonológico que derivan de la dislexia, se evidencian en (Celdrán y Zamorano, 2015):

- Dislexia fonológica: dificultad en el procesamiento fonológico, dificultad para representar la imagen sonora del grafema, problemas para acceder al significado de la palabra leída, lentitud al leer, comete errores si la palabra es desconocida.
  - Dislexia morféica: dificultades en el procesamiento visual o grafémico, distorsiones en la extensión y en el formato de la palabra al leer y escribir.
  - Dislexia analítica: trastorno en la función analítica del procesador visual, problemas en la identificación de las características posicionales de las letras en la palabra.
- **Problemas de Aprendizaje de Dificultad en la Escritura.-** La escritura es un aprendizaje muy complejo que el niño va a realizar en los primeros años escolares.

Las dificultades en esta área pueden presentarse exclusivamente por dificultades para coordinar los músculos implicados en la escritura, o bien puede implicar un trastorno más profundo cuando además de las dificultades en expresión escrita también aparecen dificultades en la expresión oral (Romero, 2002, p.81).

Podemos encontrarnos con dos tipos fundamentales de Trastornos de la escritura:

- Disgrafía.- En el caso de la disgrafía, los textos escritos que realiza el niño pueden resultar indescifrables. El niño con disgrafía suele adoptar posturas poco convencionales para la escritura, la sujeción del bolígrafo no la realiza de forma correcta y falla en la velocidad y presión de la escritura. Además, su letra puede ser excesivamente grande o pequeña, el espaciado entre palabras y letras puede ser demasiado pronunciado o demasiado apiñado y normalmente se detectan enlaces erróneos entre palabras (Romero, 2002, p.81).

Este tipo de trastornos no se puede explicar por una baja capacidad intelectual, ni por una lesión o trastorno neurológico. Tampoco se considera que un niño tenga un Trastorno de escritura cuando las dificultades para realizar un texto escrito se deban a una falta de escolarización (Romero, 2002, p.81).

- Disortografía.- El niño tiene serias dificultades a la hora de respetar la estructuración gramatical del lenguaje, es decir, en sus escritos se observan faltas de ortografía en palabras que son familiares, omisiones o cambios en artículos y acentos. En los casos más graves pueden aparecer omisiones de sílabas completas, cambios de letras o confusión entre ellas. Estas alteraciones suelen estar asociadas a problemas de dislexia (Romero, 2002, p.82).

Dado que hablamos de un déficit en el aprendizaje escolar de la escritura y debido al curso académico en el que los niños suelen haber adquirido ya un adecuado aprendizaje de esta habilidad, los Trastornos de la Escritura no suelen diagnosticarse antes de los 7 años (Romero, 2002, p.82).

### **2.2.7. Escritura convencional en los primeros años escolares**

La escritura de los niños de seis años y más, se ha estudiado en la sala de clases desde dos perspectivas. Tradicionalmente, los estudios se han centrado en el “*sistema de escritura*”; se ha estudiado el deletreo, la puntuación, la caligrafía.

Actualmente, se tiende a estudiar la escritura de los niños en distintas situaciones naturales dentro de la sala de clases. El propósito es indagar cómo los niños aprenden el “lenguaje de la escritura”, el manejo de los géneros de escritura (tipos de discursos escritos) característicos de la escuela y de la comunidad en general (Suárez, 1995).

Se diseñan contextos para que el niño escriba no sólo a partir de tareas asignadas por el profesor desde el pizarrón sino que también escriban textos, como historias u otros, elegidos por ellos mismos (Suárez, 1995).

En esta etapa, el niño convencionaliza su escritura. Se incrementa el manejo de la escritura de los distintos tipos de textos. Se aprenden las complejidades de la gramática

de la escritura –distinta a la del lenguaje oral- y se desarrolla el sistema de la puntuación (Carrasco, 1995, p.56).

A fines del primer año básico los niños se convierten en escritores convencionales. La escritura convencional es “un discurso coherente que otra persona en un estado de desarrollo convencional de la escritura puede leer sin mucha dificultad y que el niño puede leer convencionalmente” (Carrasco, 1995, p.57)

Para ser un escritor convencional el niño:

- Debe poseer alguna comprensión de la relación símbolo – sonido.
- Debe poseer alguna comprensión de la palabra como unidad estable, como entidad "memorable".
- Debe poseer alguna comprensión del texto como objeto estable, "memorable".
- Deben creer que ellos pueden escribir.

### **2.2.8. La Ortografía**

La Ortografía tiene su origen el contexto de situaciones de escritura, ya que al escribir y revisar el escrito es cuando se logra la concentración en la Ortografía. La Ortografía comienza a codificarse en el Siglo XVIII, con el establecimiento en 1927 de las primeras normas ortográficas por parte de la Real Academia Española al poco tiempo de su fundación. Hasta ese momento las vacilaciones en las grafías eran constantes. El resultado era una falta de unidad que dificultaba la comprensión.

La ortografía es para muchos escolares una carga pesada y rutinaria que hace particularmente duros los primeros años de escolarización. Son numerosos los niños que, siendo inteligentes, tropiezan, sin embargo, con serias dificultades las cuales, con frecuencia, perduran a lo largo de toda la escolaridad y provocan no pocos fracasos y sentimiento de impotencia (Balmaseda, 2001, p.35).

Atender al problema y estar dispuesto y preparado profesionalmente para solucionarlo es uno de los objetivos prioritarios del profesorado de Primaria y Secundaria Obligatoria. Es preciso que el docente tenga un espíritu de constante renovación, de decidida dedicación a sus alumnos; que sea capaz de adecuarse a las características

personales de sus alumnos y a sus formas y ritmos de aprendizaje (Balmaseda, 2001, p.35).

La ortografía es la manera correcta de escribir las letras de las palabras, sin embargo es un elemento del que la mayoría de nuestros estudiantes y docentes de cualquier nivel educativo carecen.

Uno pensaría que el aprendizaje de la ortografía tiene sus bases en el nivel de educación elemental y que se va fortaleciendo conforme el estudiante va avanzando en su formación académica hasta llegar al nivel superior con una ortografía perfecta. Pero la realidad muestra todo lo contrario, los estudiantes escriben de una manera tan deficiente que a veces no es posible entender el mensaje que éstos pretenden dar (Balmaseda, 2001, p.35).

Es de gran importancia averiguar las posibles causas que originan este caos ortográfico que existe actualmente en el terreno escolar, pero lo es aún más hacer una toma de conciencia de la gravedad del problema y encontrarle una solución inmediata (Balmaseda, 2001, p.35).

### **2.2.9. Desarrollo de la Ortografía**

La ortografía podría definirse como un convenio entre los hablantes de una lengua para escribir las palabras que la constituyen de acuerdo con una clave determinada (Balmaseda, 2001; p.36).

La ortografía no se dedica exclusivamente a determinar el empleo correcto de las palabras y letras, sino a la vez el empleo de acentos, dónde usar las letras mayúsculas, las minúsculas y a distinguir cuándo y dónde utilizar las diferentes reglas fundamentales que se necesitan, por lo tanto es importantes que el alumno tenga la buena costumbre de consultarlas cuando redacte algún escrito (Balmaseda, 2001; p.36).

El propósito es combinar letras, palabras, frases, oraciones y párrafos de tal forma que todo lo escrito quede correlacionado y sea comprendido con facilidad por cualquier persona que lo lea.

De la misma forma que la redacción, ambos son habilidades básicas que permiten desarrollar en la mente una competencia en el manejo de la lengua escrita.

Lo anterior quiere decir que el redactar consiste en escribir un hecho, una idea, un juicio. Los alumnos desarrollan la habilidad de expresar mejor y más ordenadamente, de esta forma ejercitan su ortografía y escritura (Balmaseda, 2001, p.36).

#### **2.2.10. Utilización de la ortografía**

Concretamente el término ortografía subraya que las letras se usan de acuerdo con unas determinadas convenciones que se expresan a través de un conjunto de normas. Éstas establecen el uso correcto de las letras y los demás signos gráficos en la escritura de una lengua cualquiera en un tiempo concreto (García, 2001, p.85).

La escritura alfabética es en su origen una escritura fonética, ahora bien, no existe alfabeto alguno que sea una representación exacta de su lengua. Incluso en el caso del español, que es junto al alemán una de las lenguas que mejor representa su fonética, existen 28 letras para representar sus 24 fonemas básicos (García, 2001, p.85).

En otras lenguas el desajuste entre la fonética y la ortografía es mayor, como por ejemplo en el caso del inglés, donde sólo un 25% de las palabras se escriben siguiendo una adecuación fonética. Además, hay que tener en cuenta que la pronunciación de una lengua varía de forma notable tanto en el espacio, por lo que aparecen los dialectos, como en el tiempo (García, 2001; p.85).

Por otro lado, algunas normas ortográficas son de origen gramatical y no fonético como por ejemplo el escribir con mayúscula cualquier nombre propio o escribir “n” ante “f” o “v”. Esta exigencia gramatical se aplicará incluso a los neologismos que puedan entrar en la lengua.

La ortografía no es un mero artificio que pueda cambiarse con facilidad. Un cambio ortográfico representa un cambio importante en una lengua. La ortografía es el elemento que mantiene con mayor firmeza la unidad de una lengua hablada por muchas personas originarias de países muy alejados.

La ortografía no es sólo un hecho estrictamente gramatical, sino que también obedece a motivos claramente extralingüísticos.

Como queda demostrado por todos estos hechos, la ortografía en una lengua no es tan arbitraria como parece y responde no sólo a la representación fonética de las lenguas, sino que sobre todo, supone un elemento de cohesión que fija una norma escrita única en las lenguas que son comunes a países diferentes (García, 2001, p.85).

#### **2.2.11. La ortografía en el aula**

La enseñanza de la ortografía tiene su origen en el contexto de situaciones de escritura, ya que es al escribir *-y sobre todo al revisar un escrito-*es cuando surgen los problemas ortográficos.

A partir de estos problemas, surgidos en el momento de tomar decisiones (¿con “v” o con “b”? ¿con “s” o con “c”?), es posible crear espacios de reflexión. Progresivamente (según el contexto, a partir de segundo o tercer año), los contenidos ortográficos, además de ser objeto de reflexión mientras se está escribiendo y revisando, también dan lugar a situaciones de sistematización. Desde allí, se elaboran conocimientos que permiten controlar la corrección de las nuevas producciones escritas (García, 2001, p.86).

#### **2.2.12. Las intervenciones del docente en el mejoramiento de la ortografía en el aula**

Las intervenciones del docente son, en ortografía, continuas y diversas; se llevan a cabo de manera sistemática e ininterrumpida a lo largo del año, aunque el tipo de propuestas varía según el momento del proceso de producción de un texto en el que se encuentren los alumnos.

Una interesante situación de escritura durante este ciclo es la producción de recomendaciones: con mucha frecuencia, los alumnos leen o escuchan a su maestro leer diversas obras literarias; entonces, una vez por mes, por ejemplo, ellos mismos podrían seleccionar por parejas una de las obras que les interese particularmente para recomendar su lectura a otros chicos (a través del periódico escolar, en una cartelera, en una página fotocopiada que se distribuya alternativamente, siempre de acuerdo con la



edad de los posibles destinatarios). No se trata de una toma de apuntes, de un diario íntimo o de una ayuda memoria, donde el destinatario es uno mismo y, por lo tanto, no es necesario dedicarle un tiempo extra a la revisión. Por el contrario, el texto que se produce está destinado a lectores externos y debe expresar claramente lo que el autor quiere decir (García, 2001, pp.87- 90).

El respeto por las convenciones ortográficas predispone favorablemente al lector hacia el autor y es uno de los aspectos que lo ayudará a comprender lo que el texto intenta expresar permitiéndole, incluso, realizar anticipaciones adecuadas, sin que se interponga el error ortográfico como obstáculo.

Durante la situación de escritura, el maestro enfocará principalmente sus intervenciones hacia la producción del texto por ejemplo: "Es interesante la síntesis con que comenzaron, despierta curiosidad... ahora tal vez se podría generalizar más, decir de qué tipo de obra se trata. Si es una novela policial, o una de ciencia ficción, para que los lectores se imaginen mejor cómo sigue la trama..." (García, 2001, pp.87- 90).

Mientras tanto, los alumnos también plantean dudas acerca de la ortografía; en este momento de la producción, sin embargo, el propósito puntual de la actividad es la producción escrita de las recomendaciones.

- El docente responde directamente a las consultas de los alumnos para permitirles que centren su atención en el contenido mismo del comentario: "*va sin hache*", "*se escribe 'hacer'*" para que decidan cómo se escribe "*hicieron*", "esa palabra aparece en el título de la obra, fíjense allí...". En todo momento, se trata de no distraer el tiempo destinado al proceso de producción de las recomendaciones.
- Las consultas ortográficas de los alumnos mientras escriben, así como la lectura que el maestro va haciendo de los primeros borradores, pueden poner en evidencia algunas dudas o equivocaciones recurrentes de los niños o revelar otras específicas de esta situación de escritura. El maestro alterna entonces sus intervenciones; unas veces propone una instancia de corrección grupal o colectiva de párrafos extraídos de alguno de los textos de sus alumnos; otras, recrea un párrafo que reúna determinados problemas ortográficos detectados en muchas producciones, decidiendo dejar otros para otro momento.

- Los alumnos discuten en parejas sobre cuáles son los aspectos ortográficos que será necesario corregir en el párrafo que el maestro copió en el pizarrón.

### **2.2.13 Tratamiento para enseñar la ortografía**

Para enseñar la ortografía, el maestro deberá tener en cuenta:

- Que el aprendizaje ortográfico es un proceso que requiere una dirección hábil y experta, porque los alumnos aprenden con distinto ritmo y de manera diferente, los métodos deben adaptarse a la variedad.
- Que debe ayudar a cada niño a descubrir métodos que faciliten la fijación y evocación de la forma correcta de escribir las palabras.
- Que la corrección debe adaptarse a las necesidades de cada niño y a las características de las faltas.
- Que para asegurar la retención son necesarios los periodos de práctica y ejercitación.

Los principales objetivos de la enseñanza de la ortografía son:

- Facilitar al niño el aprendizaje de la escritura correcta de una palabra de valor y utilidad social.
- Proporcionar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.
- Habituar al niño al uso del diccionario.
- Desarrollar una conciencia ortográfica, es decir, el deseo de escribir correctamente y el hábito de revisar sus producciones escritas.
- Ampliar y enriquecer su vocabulario gráfico.

### **2.2.14 La disortografía**

Se trata de una dificultad en la escritura, cuya característica principal es un déficit específico y significativo de la ortografía normalmente asociada los trastornos lectores.

La disortografía es la incapacidad de asociar correctamente cada grafema o letra con el fonema que le corresponde. Cuando un niño escribe con muchos errores ortográficos,

se habla de un problema de disortografía. El problema de los errores ortográficos afecta a muchísimos niños.

Es normal que durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita éstos se produzcan y se vayan superando paulatinamente. Cuando no ocurre así, se convierte en un trastorno y es indispensable recurrir a una ayuda profesional para resolverlo, ya que las causas que lo producen pueden ser múltiples (Fernández, 1998, p.123).

Generalmente, tanto disgrafía como disortografía van asociadas a trastornos de la lectoescritura, como la dislexia, afectando no sólo a aspectos grafomotores; sino también a la comprensión del significado de lo escrito o leído.

Cuando la disortografía aparece como déficit específico en ausencia de antecedentes de un trastorno específico de la lectura, no siendo explicado su origen por un bajo nivel intelectual ni problemas de agudeza visual o escolarización inadecuada se denomina “trastorno específico de la ortografía” (Fernández, 1998, p.123).

La disortografía presenta distintos niveles de gravedad que oscilan entre uno leve y otro grave. El grado leve se manifiesta por omisión o confusión de artículos, plurales, acentos o faltas de ortografía debido a desconocimiento o negligencia en las reglas gramaticales. Se considera grave cuando existen dificultades relacionadas con la correspondencia fonema-grafema y aparecen errores de omisión, confusión y cambio de letras, sílabas, palabras, adiciones y sustituciones (Fernández, 1998, p.123).

#### **2.2.15. Etiología de la disortografía**

Entre las causas de la disortografía Ramírez (2008) cita las siguientes:

- Causas lingüísticas: las dificultades en la adquisición del lenguaje, ya sea de tipo articulatorio o bien en lo referente al conocimiento y uso del vocabulario. Las dificultades articulatorias pueden dificultar la correcta percepción del sonido y por tanto presentar dificultades en la correspondencia con su grafismo. Por otra parte, el conocimiento del vocabulario implica el recuerdo de su forma, es decir, de cómo se escribe una palabra determinada.

Entre los errores lingüísticos cometidos por los niños se puede observar:

- Sustitución de fonemas vocálicos o consonánticos por el punto o modo de articulación (f/ z, t/ d,p/ b).
  - Omisiones: en sífonos (como por cromo), en distensión silábica (lo por los), de sílabas (tar por tarde) o palabras.
  - Adiciones: de fonemas (parato por parto), de sílabas (pollollo por pollo), de palabras.
  - Inversiones de sonidos: de grafemas (caos por caso), de sílabas o palabras (batora por barato).
- Causas de tipo pedagógico: en ciertas ocasiones el método de enseñanza de la ortografía puede resultar poco beneficioso en función del estilo cognitivo del/la alumno/a.
  - Causas perceptivas: la percepción y procesamiento visual y auditivo de la información resulta clave en el desarrollo de la disortografía. Entre ellas resultan claves: la memoria visual, memoria auditiva, orientación espacial, orientación temporal.

Los errores más comunes son:

- Errores visoespaciales: sustitución de letras que se diferencian por su posición espacial (d/ b, p/ b) o por sus características visuales (m/ n, a/ e).
- Confusión en palabras con fonemas que admiten doble grafía (b/ v, ll/ y). Confusión en palabras que admiten dos grafías en función de las vocales /g/, /k/, /z/, /j/. Ejemplo: gato, guerra, zapato, cecina, jarro, girasol.
- Dificultad para asociar fonemas con grafemas.
- Dificultad para separar secuencias gráficas mediante los espacios en blanco. Ejemplo: dividir sílabas que componen una palabra (sa-la), o uniones de sílabas pertenecientes a dos palabras (tatapa).

## **2.2.16 Clasificación de la disortografía**

Luria (1980) y Tsvetkova (1997) citados por Ramírez (2008) distinguen 7 tipos de disortografía, cuyos aspectos fundamentales se describen a continuación:

- Disortografía temporal: se encuentra relacionada con la percepción del tiempo, y más específicamente con la percepción del ritmo, presentando dificultades en la percepción de los aspectos fonémicos de la cadena hablada y su correspondiente transcripción escrita, así como la reparación y unión de sus elementos.
- Disortografía perceptivo-cinestésica: está relacionada con dificultades relativas a la articulación de los fonemas y por tanto también a la discriminación auditiva de estos. Son frecuentes los errores de sustitución de letras “r” por “l”, sustituciones que suelen dar asimismo en el habla.
- Disortografía disortocinética: se encuentra alterada la secuenciación fonemática del discurso. Esta dificultad para la ordenación y secuenciación de los elementos gráficos, provocando errores de unión o fragmentación de palabras.
- Disortografía visoespacial: se halla relacionado con la percepción visual y de forma más específica con la orientación espacial, incidiendo en la correcta percepción de determinadas letras o grafemas, pudiéndonos producir errores de rotación de letras como las frecuentes rotaciones de “b” por “d” o de “p” por “q”, también se dan sustituciones de grafemas con una forma parecida como son “a” por “o” o “m” por “n”. En esta categoría también podríamos encontrar los errores propios de las inversiones de letras en la escritura de determinadas palabras.
- Disortografía dinámica: también llamada disgramatismo y se refiere a las dificultades en relación a la expresión escrita desde aspectos como la gramática, el orden de los elementos en la oración, la coordinación entre género y número y demás o la omisión de los elementos relevantes en la oración.
- Disortografía semántica: se encuentra alterado el análisis conceptual de las palabras, aspecto que dificulta la percepción de los límites de éstas, pudiéndose producir uniones y fragmentaciones de palabras, así como el uso de señales diacríticas o signos ortográficos.

- Disortografía cultural: incapacidad para el aprendizaje de la normativa ortográfica, es decir, las reglas propias de la ortografía arbitraria, como la acentuación, el uso de h, b/v....

### **2.2.17. Detección de la disortografía en los niños y niñas en edad escolar**

Las producciones escritas delatarán los errores cometidos por el niño, y para no confundirlo con un error de escritura, el docente deberá tener claro que se manifiesta como una particular dificultad para la expresión lingüística gráfica, conforme a las reglas del idioma.

Es importante detectar, que clase de disortografía es, para luego articular el tratamiento adecuado (Ramírez, 2008).

- Observar si se trata de mala ortografía que afecta la articulación del lenguaje. Son niños inteligentes que cometen faltas corrientes y sintácticas, que desconocen en mayor o menor grado la estructura gramatical de la lengua.
- Niños que desfiguran la lengua, que parecen no haber aún automatizado la adquisición de la ortografía.
- Cuadro disortográfico de niños y niñas con bajo nivel intelectual, concomitante a retraso en la lectoescritura.

El maestro deberá detectar el origen de las dificultades a fin de orientar correctamente al niño ( y a los padres); en el caso, por ejemplo de hallar deficiencias visuales o auditivas, que por diversos motivos no hayan sido detectadas antes del ingreso a la escuela, para realizar la consulta a especialista. A veces faltas que se arrastran durante años pueden ser corregidas a tiempo y con un buen tratamiento (Fernández, 2010, p. 123).

## **2.4. Definición de términos**

### **a) Aprendizaje**

- El aprendizaje es un proceso de construcción, de representaciones personales significativas y con sentido de un objeto o situación de la realidad. Es un proceso interno que se desarrolla cuando el alumno está en interacción con su medio socio – cultural (Zubiria, 2000, p.59).

- Es el proceso de adquisición destrezas, habilidades, conocimientos y en general, nuevos modelos de comportamiento duradero como producto de la práctica (Montes De Oca., 1993, p.32).

#### **b) La Escritura**

- Es, por tanto, una conducta muy compleja y en la que intervienen diferentes procesos y estructuras mentales, pero también factores de tipo emocional. Esta complejidad ha propiciado el uso de diferentes nombres para agrupar las diversas manifestaciones del trastorno aunque guardan entre ellas una estrecha relación (Cassany, 1999).

#### **c) Disortografía**

- Denominada como disgrafía disléxica, es el trastorno del lenguaje específico de la escritura que puede definirse como el «conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra, y no a su trazado o grafía». Se trata de un trastorno que se manifiesta en la dificultad para escribir las palabras de manera ortográficamente adecuada (García, 1989, p.86).

#### **d) Rendimiento académico**

- El rendimiento académico, es entendido como la medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Montes de Oca, 1993, p.33).
- El rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos, el valor de la escuela y el maestro juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos (Kaczynska, 2000, p. 55).
- El rendimiento escolar o académico es la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrollado y actualizado a través del proceso de enseñanza, aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final evaluador del nivel alcanzado (Chadwick, 1999, p.93).

## 2.5. Hipótesis

### 2.5.1. Hipótesis de investigación

**H<sub>i</sub>:** Existe relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.

### 2.5.2. Hipótesis nula

**H<sub>0</sub>:** No existe relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.

## 2.6. Sistema de variables

### 2.6.1. Variable X: Problemas del aprendizaje

- **Definición conceptual.-** Son aquellas dificultades que son causados por las diversas maneras que tiene el cerebro de funcionar y la forma en la cual este procesa la información. Los problemas de aprendizaje varían de una persona a otra, se presentan en muchas personas; es decir, son comunes, manifestándose por lo general en los primeros años de edad escolar (Zamani, 2016).
- **Definición operacional.-** Los problemas de aprendizaje se midió en escala de leve, moderado y grave de acuerdo a las dimensiones: evolutivo y académico. Para lo cual se ha elaborado un instrumento de recojo de información (cuestionario) validado por criterio de expertos.

### 2.6.2 Variable Y: Dificultad específica de la disortografía

- **Definición conceptual.-** Es la incapacidad de asociar correctamente cada grafema o letra con el fonema que le corresponde. Cuando un niño escribe con



muchos errores ortográficos, se habla de un problema de disortografía (García, 1989).

- **Definición operacional.-** La dificultad específica de la disortografía se midió en escala de leve, moderado y grave de acuerdo a las dimensiones: lingüística, percepción y pedagógica. Para lo cual se ha elaborado un instrumento de recojo de información (cuestionario) validado por criterio de expertos.

### 2.6.3. Operacionalización de las Variables

Variable	Dimensiones	Sub Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Variable X: Problemas del aprendizaje	X <sub>1</sub> : Evolutivas	X <sub>11</sub> : Déficit de atención (con o sin Hiperactividad)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corto tiempo de atención a un determinado estímulo, situación o tarea, con mucha susceptibilidad a distraerse frente a cualquier estímulo que esté alrededor.</li> <li>• Hiperactividad, alto nivel de energía, dificultad para permanecer tranquilo, verbalización excesiva y tono de voz muy alto.</li> <li>• Dificultades para seguir instrucciones.</li> <li>• Acciones precipitadas para alcanzar algo sin evaluar las consecuencias.</li> <li>• Conductas impulsivas en lo corporal, en lo emocional, en lo verbal.</li> </ul>	<b>Ordinal:</b>  Leve  Moderado  Grave
		X <sub>12</sub> : Dificultad para memorizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultad para familiarizarse con el contenido del material de estudio.</li> <li>• Dificultad para responder a preguntas que se plantean.</li> <li>• Dificultad para exponer lo que ha leído.</li> <li>• Dificultad para recordar y expresar las ideas esenciales.</li> </ul>	
		X <sub>13</sub> : Dificultad para la percepción visual y auditiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión doble.</li> <li>• Omisión, sustitución, repetición o confusión de palabras similares.</li> <li>• Confusión de direcciones de izquierda y derecha.</li> <li>• Mala coordinación ojo – mano.</li> <li>• Dificultad para escuchar y prestar atención en un grupo.</li> <li>• Necesidad de que se repitan las instrucciones y hacer muchas preguntas.</li> <li>• Dificultad para entender instrucciones habladas, especialmente en condiciones ruidosas.</li> <li>• Necesidad de indicaciones visuales.</li> <li>• Reacciones tardías ante estímulos auditivos.</li> </ul>	
		X <sub>14</sub> : Dificultades en el pensamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de mirar, tocar, para poder entender una idea.</li> <li>• Dificultad para entender conceptos abstractos.</li> <li>• Dificultad para plantear hipótesis.</li> <li>• Dificultad para usar y entender lenguaje simbólico.</li> </ul>	
		X <sub>15</sub> : Dificultad en el lenguaje oral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteraciones de voz (disfonía / afonía).</li> <li>• Alteraciones de articulación (Dislalia / Disartrias).</li> <li>• Alteraciones de fluidez verbal (Disfemia).</li> <li>• Alteraciones del Lenguaje (Mutismo / Retraso / Afasias).</li> </ul>	
	X <sub>2</sub> : Académicas	X <sub>21</sub> :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retraso lector (desfase en el desarrollo de las habilidades que se requieren para leer)</li> <li>• Dislexia fonológica (dificultad en el procesamiento fonológico).</li> </ul>	

		Dificultad para la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dislexia morfé mica (dificultades en el procesamiento visual o grafémico).</li> <li>Dislexia analítica (problemas en la identificación de las características posicionales de las letras en la palabra).</li> </ul>	
		X <sub>22</sub> : Dificultad para la escritura (disgrafía, disortografía)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos escritos indescifrables.</li> <li>Letra muy grande o muy pequeña.</li> <li>Dificultades para respetar la estructuración gramatical del lenguaje en palabras familiares.</li> <li>Omisiones de sílabas completas, cambios de letras o confusión entre ellas.</li> </ul>	

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Variable Y: La dificultad específica de la disortografía	Y <sub>1</sub> : Lingüística	Dificultad en la pronunciación de una palabra desconocida o complicada.	Ordinal:  Leve  Moderado  Grave
		Dificultad articulatoria que interfiere en la correcta percepción del sonido y por tanto presenta dificultades en la correspondencia con su grafismo.	
		Sustitución de fonemas vocálicos o consonánticos por el punto o modo de articulación (f/ z, t/ d, p/ b).	
		Omisión en sílabas (ej.: como por cromo); en extensión silábica (ej.: lo por los); de sílabas (ej.: tar por tarde) o palabras.	
		Adiciones de fonemas (ej.: parato por parto), de sílabas (ej.: pollollo por pollo), de palabras.	
		Inversiones de sonidos de grafemas (ej.: caos por caso); de sílabas o palabras (ej. batora por barato).	
	Y <sub>2</sub> : Percepción	Sustitución de letras que se diferencian por su posición espacial (d/ b, p/ b) o por sus características visuales (m/ n, a/ e).	
		Confusión de palabras con fonemas que admiten doble grafía (b/ v, ll/ y).	
		Confusión de palabras que admiten dos grafías en función de las vocales /g/, /k/, /z/, /j/. Ejemplo: gato, guerra, zapato, cecina, jarro, girasol.	
		Dificultad para asociar fonemas con grafemas.	
		Dificultad para separar secuencias gráficas mediante los espacios en blanco. Ejemplo: dividir sílabas que componen una palabra (sa-la), o uniones de sílabas pertenecientes a dos palabras (tatapa).	
	Y <sub>3</sub> : Pedagógica	El método de enseñanza de la ortografía es poco beneficioso para el estilo cognitivo del alumno(a).	
		El método de enseñanza de la ortografía no es compatible con los problemas de percepción y lingüísticos del estudiante.	
		El docente no corrige los errores ortográficos en forma oportuna.	
		El método de enseñanza no incluye la ejercitación con nuevas palabras.	

### 2.6.4 Escala de medición de las variables

<b>Escala</b>	<b>Variable X: Problemas del Aprendizaje</b>	<b>Evolutivas</b>	<b>Académicas</b>
Leve	34 - 56	26 – 43	8 - 13
Moderada	57 – 79	44 – 61	14 - 19
Grave	80 - 102	62 - 78	20 24

<b>Escala</b>	<b>Variable Y: La dificultad específica de la disortografía</b>	<b>Lingüística</b>	<b>Percepción</b>	<b>Pedagógica</b>
Leve	15 – 24	6 – 9	5 - 8	4 – 6
Moderada	25 – 34	10 – 13	9 – 12	7 – 9
Grave	35 - 45	14 - 18	13 - 15	10 - 12

## 2.7 Objetivos

### 2.7.1 Objetivo general

Establecer el tipo de relación que existe entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.

### 2.7.2. Objetivos específicos

- Describir los problemas de aprendizaje en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015, en las dimensiones: evolutiva y académica.

- Describir la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015; en las dimensiones lingüística, percepción y pedagógica.
- Determinar la relación de la dimensión evolutiva de los problemas de aprendizaje con la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.
- Determinar la relación de la dimensión académica de los problemas de aprendizaje con la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.

## CAPÍTULO III

### METODOS Y MATERIALES

#### 3. Métodos y materiales

##### 3.1 Población

La población de estudio estuvo constituida por 221 los niños y niñas del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “*Germán Tejada Vela*” del distrito de Moyobamba, distribuidos de la siguiente manera:

GRADO/SECCION	ESTUDIANTES				Total	%
	Varones	%	Mujeres	%		
Sexto Grado “A”	22	10	15	6,7	37	16,7
Sexto Grado “B”	17	7,7	16	7,3	33	15,0
Sexto Grado “C”	13	5,9	23	10,4	36	16,3
Sexto Grado “D”	16	7,2	11	5,0	27	12,2
Sexto Grado “E”	15	6,8	18	8,1	33	14,9
Sexto Grado “F”	15	6,8	13	5,9	28	12,7
Sexto Grado “G”	17	7,7	10	4,5	27	12,2
Total de estudiantes					221	100 %

Fuente; Dirección de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – Moyobamba.

##### 3.2 Muestra

El tipo de muestra que se utilizó fue del tipo de: **Muestra por Cuotas**. Dicha muestra se empleó, porque se conocen las características específicas de la población tratando de incluir todos los indicadores respectivos a estudiar. De esta forma se incorporaron a la muestra todos aquellos sujetos que se consideraron que pertenecen a las categorías del objeto de estudio, fijando una cuota para cada salón de clase. Por medio del empleo de

fórmulas estadísticas se logró la obtención de la muestra, tal como se presenta a continuación (Campos, et. al., 2009).

$$\text{Tamaño provisional de la muestra} = \frac{\text{Varianza de la muestra}}{\text{Varianza de la población}}$$

$$n^1 = \frac{S^2}{V^2} = n^1 = \frac{(0,5) (0,5)}{(0,05)^2} = \frac{0,25}{0,0025} = 100$$

$$\text{Muestra definitiva} = \frac{n^1}{1 + \frac{n^1}{221}} = \frac{100}{1 + \frac{100}{221}} = \frac{100}{1,452} = 68.87 = \mathbf{69}$$

Queda evidenciada que la muestra definitiva que se tomó fue de *70 estudiantes* del Sexto Grado. Es decir 10 estudiantes por cada sección.

Para la elección de los estudiantes a los que fueron sometidos a la investigación, se eligió mediante un sorteo al azar entre todos los asistente a clases para el día programado de la aplicación del cuestionario.

### 3.3 Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo Básica; ya que recogió la información de la realidad, para enriquecer el conocimiento científico en el campo de la Educación. Así mismo es un estudio No Experimental; ya que no se hizo variar las variables de estudio para ver su efecto en otra variable (Sánchez y Reyes, 2010, p.13).

### 3.4. Nivel de investigación

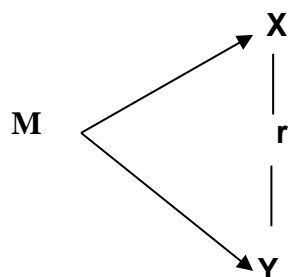
La presente investigación pertenece al nivel descriptivo correlacional. Es descriptivo porque se recolectó información relevante del fenómeno de estudio en un determinado tiempo y espacio, en este caso, establecer el nivel de relación que existe entre los problemas de aprendizaje y las dificultades específicas de la disortografía.

### 3.5. Diseño de la investigación

El diseño de investigación que corresponde es el descriptivo correlacional, porque se estableció la asociación existente entre las dos variables X y Y.

En la descripción de las características de este diseño es preciso definir claramente lo que se desea conocer y consecuentemente medir; especificar qué o quienes serán objeto de observación y medida; finalmente cómo y con qué técnicas e instrumentos se obtuvieron los datos que se requieren.

El esquema que se utilizó para la presente investigación es la siguiente:



**Donde:**

**M** = Representa la muestra formada por los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la I.E. “*Germán Tejada Vela*” – Moyobamba.

**X** = Observaciones de la variable Problemas del Aprendizaje.

**Y** = Observaciones de la variable dificultad específica de la disortografía.

**r** = Relación entre la variables X y la variable Y.

### 3.6. Procedimientos y técnicas

#### 3.6.1. Procedimientos

- Se realizó un diagnóstico para determinar la presencia del problema en los estudiantes del Sexto Grado de la I.E. “*Germán Tejada Vela*” – Moyobamba.
- Se revisaron estudios relacionados al tema de estudio que sirvieron como antecedentes de la investigación.
- Se precisaron los objetivos y las hipótesis a contrastar con los posibles resultados.

- Se determinó la población y la muestra de estudio para aplicar el instrumento.
- Se elaboraron los instrumentos de recojo de información de acuerdo con la teoría encontrada.
- Se aplicaron los instrumentos a la muestra seleccionada.
- Se analizaron e interpretaron los datos estadísticos y se elaboraron conclusiones y recomendaciones.

### 3.6.2. Técnicas

- **Observación:** de los cuadernos de los estudiantes del Sexto Grado para observar el nivel de transcripción de textual, el dictado de las palabras y la utilización de los accidentes gramaticales.
- **Análisis documentario:** se realizó el análisis de la Lista de Cotejos y Registro de Evaluación de cada sección para acopiar los avances de logros y deficiencias de cada uno de los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – Moyobamba.
- **La Encuesta:** se administró al docente de aula referente a 10 estudiantes por sección del Sexto Grado elegidos al azar para recabar información acerca de los problemas de aprendizaje y las dificultades específicas de la disortografía en el periodo 2015.

## 3.7 Instrumentos

### 3.7.1 Instrumentos de recolección de Datos

- Ficha de Observación para recoger información de los cuadernos de trabajo de los estudiantes.
- Guía para el análisis documentario.
- Cuestionarios sobre problemas de aprendizaje y disortografía (Apéndice I).

### 3.7.2 Procesamientos de Datos

Los datos recolectados siguieron el siguiente tratamiento estadístico:



a. Hipótesis Estadística:

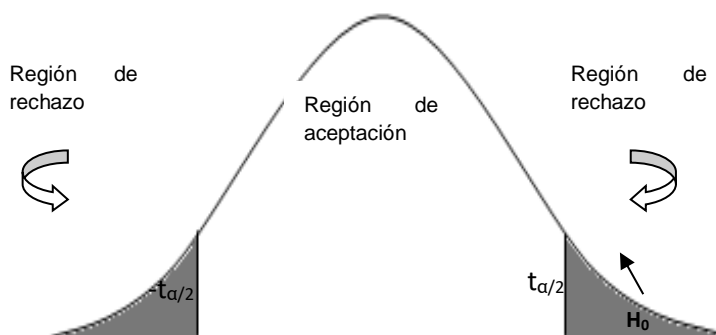
$H_0 : \rho = 0$  No existe relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.

$H_1 : \rho \neq 0$  Existe relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.

Donde:

$\rho$  : Es el grado de relación que existe entre problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del sexto grado del nivel de Educación Primaria.

- b. Se estableció un nivel de confianza para la investigación del 95%, es decir un error estadístico del 5% ( $\alpha$ ).
- c. La hipótesis fue contrastada mediante el estadístico de prueba t-Student, usando el coeficiente de correlación de Pearson. La prueba fue bilateral, tal como se muestra en la curva de Gauss.



Cuya fórmula es la siguiente:

$$t_c = \gamma_s \sqrt{\frac{n-2}{1-\gamma_s^2}} \quad \text{Con (n-2) grados de libertad,}$$

Donde:

$t_c$ : Valor calculado, producto de desarrollar la fórmula.

n: Tamaño de muestra.

$\gamma_s$ : Correlación entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del sexto grado del nivel de Educación Primaria.

$$\gamma_s = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n \sum x^2 - (\sum x)^2} \sqrt{n \sum y^2 - (\sum y)^2}}$$

- d. Se analizó el coeficiente de correlación múltiple, mediante los siguientes niveles criterios:

Niveles criterios	Estimación
Correlación negativa perfecta	- 1.00
Correlación negativa muy fuerte	- 0.90
Correlación negativa considerable	- 0.75
Correlación negativa media	- 0.50
Correlación negativa débil	- 0.10
No existe correlación alguna entre variables	0.00
Correlación positiva débil	+ 0.10
Correlación positiva media	+ 0.50
Correlación positiva considerable	+0.75
Correlación positiva muy fuerte	+0.90
Correlación positiva perfecta	+1.00

- e. La hipótesis se verificó según las condiciones del valor “p” de la prueba t-Student:
- Si el valor de “p” es menor que el 5% ( $p < 0.05$ ) entonces se acepta  $H_1$ .
- Si el valor de “p” es mayor que el 5% ( $p > 0.05$ ) entonces se acepta  $H_0$ .

- f. Cada variable y dimensiones fue categorizada a través de la escala de Likert, construyendo sus parámetros respectivos:

<b>Escala</b>	<b>Problemas del Aprendizaje</b>	Evolutivas	Académicas
Leve	34 - 56	26 – 43	8 - 13
Moderada	57 – 79	44 – 61	14 - 19
Grave	80 - 102	62 - 78	20 24

<b>Escala</b>	<b>La disortografía</b>	Lingüística	Precepción	Pedagógica
Leve	15 – 24	6 – 9	5 - 8	4 – 6
Moderada	25 – 34	10 – 13	9 – 12	7 – 9
Grave	35 - 45	14 - 18	13 - 15	10 - 12

- g. Los datos fueron presentados en tablas y gráficos estadísticos contruidos según estándares establecidos para la investigación (Vásquez, 2003).
- h. El procesamiento de los datos se hizo en forma electrónica mediante el Software SPSS v22.

### 3.8. Prueba de Hipótesis

El método de verificación de hipótesis utilizada en la investigación, se procedió a la toma de decisión estadística según los siguientes criterios:

- Si  $t_c < t_{\alpha}$  , entonces se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis de investigación ( $H_1$ ) lo cual implica que existe relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los

estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015

- Si  $t_c > t_\alpha$  , entonces se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se rechaza la hipótesis de investigación ( $H_1$ ) lo cual implica que no existe relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIONES

#### 4.1. Resultados

**Tabla 1:**

*Problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba*

$\bar{x} \pm s = 59.31 \pm 2.9$		n°	%
<b>D1: Evolutivas</b>			
Déficit de atención (con o sin Hiperactividad)	Leve (5-8)	2	2.9
	Moderado (9-12)	31	44.3
	Grave (13-15)	37	52.9
	Total	70	100
Dificultad para memorizar	Leve (4-6)	4	5.7
	Moderado (7-9)	30	42.9
	Grave (10-12)	36	51.4
	Total	70	100
Dificultad para la percepción visual y auditiva.	Leve (9-14)	47	67.1
	Moderado (15-20)	17	24.3
	Grave (21-27)	6	8.6
	Total	70	100
Dificultades en el pensamiento	Leve (4-6)	3	4.3
	Moderado (7-9)	29	41.4
	Grave (10-12)	38	54.3
	Total	70	100
Dificultad en el lenguaje oral	Leve (4-6)	34	48.6
	Moderado (7-9)	32	45.7
	Grave (10-12)	4	5.7
	Total	70	100
<b>D2: Académicas</b>			
Dificultad para la lectura	Leve (4-6)	12	17.1
	Moderado (7-9)	38	54.3
	Grave (10-12)	20	28.6
	Total	70	100
Dificultad para la escritura (disgrafía, disortografía)	Leve (4-6)	7	10
	Moderado (7-9)	35	50
	Grave (10-12)	28	40
	Total	70	100
<b>Problemas del Aprendizaje</b>	Leve (34-56)	3	4.3
	Moderado (57-79)	55	78.6
	Grave (80-102)	12	17.1
	Total	70	100

Fuente: Aplicación de encuesta a estudiantes de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba

Según la tabla 1, se observa que el 52.9% de los estudiantes presentan déficit grave de atención, el 44.3% en moderado y el 2.9% es leve.

En dificultades para memorizar, el 51.4% presenta problemas graves, el 42.9% moderado y el 5.7% leve.

En dificultades para la percepción visual y auditiva, el 67.1% presentan problemas leves, el 24.3% moderado y el 8.6% grave.

En dificultades de pensamiento, el 54.3% presentan problemas graves, el 41.4% moderado y el 4.3% leve.

En dificultades para el lenguaje oral, el 48.6% presentan problemas leves, el 45.7% moderado y el 5.7% grave.

En dificultades para la lectura, el 54.3% presentan problemas moderados, el 28.6% grave y el 17.1% leve.

En dificultades para la escritura, el 50% presentan problemas moderados, el 40% grave y el 10% leve.

Finalmente se nota que el 78.6% de los estudiantes presentan problemas de aprendizaje en un nivel moderado, el 17.1% es grave y sólo el 4.3% es leve, con un promedio de 59.31 puntos y una variación de  $\pm 2.9$  puntos, el cual fundamenta el nivel de problema de aprendizaje moderado.

**Tabla 2:**

*Dificultades específicas de la disortografía que presentan los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba*

$\bar{x} \pm s = 32.06 \pm 3.15$		n°	%
Lingüística	Leve (6-9)	3	4.3
	Moderado (10-13)	24	34.3
	Grave (14-18)	43	61.4
	Total	70	100
Percepción	Leve (5-8)	13	18.6
	Moderado (9-12)	34	48.6
	Grave (13-15)	23	32.9
	Total	70	100
Pedagógica	Leve (4-6)	2	2.9
	Moderado (7-9)	26	37.1
	Grave (10-12)	42	60.0
	Total	70	100
<b>Dificultades específicas de la disortografía</b>	Leve (15-24)	1	1.4
	Moderado (25-34)	30	42.9
	Grave (35-45)	39	55.7
	Total	70	100

Fuente: Aplicación de encuesta a estudiantes de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba

Según la tabla 2, se observa que el 61.4% de los estudiantes encuestados presentan un nivel grave de dificultades en lingüística, el 34.3% moderado y el 4.3% leve.

El 48.6% presentan un nivel moderado de problemas de percepción como una dificultad específica, el 32.9% grave y el 18.6% leve.

El 60% presentan un nivel grave problemas pedagógicos como una dificultad específica moderado, el 37.1% moderado y el 2.9% leve.

Finalmente se analiza que, el 55.7% de los estudiantes presentan un nivel grave de dificultades específicas de la disortografía, el 42.9% es moderado y sólo el 1.4% es leve. Además, presenta un promedio en puntajes de 32.06 y una variación de  $\pm 3.15$ , el cual fundamenta el nivel grave de problemas en disortografía.

**Tabla 3:**

*Relación entre la dimensión evolutiva de los problemas de aprendizaje y las dificultades específicas de la disortografía de los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba*

Diseño	Coefficiente de correlación (R)	Coefficiente de determinación (R <sup>2</sup> )	Modelo de regresión
X1 - Y	0.7099	0.5040	$Y = 15.286 + 0.591X_i + \varepsilon$
X11 - Y	0.6518	0.4248	
X12 - Y	0.6436	0.4142	
X13 - Y	0.7234	0.5233	
X14 - Y	0.6498	0.4222	
X15 - Y	0.5516	0.3043	

Fuente: Tabla estadística y valores calculados por la investigadora

La tabla 3, muestra que la relación entre las dimensiones de las dificultades de la disortografía y los problemas de aprendizaje en la dimensión evolutiva es positiva considerable ( $r = 0.7099$ ). Significando que sólo el 50.4% de la variación de la disortografía es explicada por los problemas de aprendizaje evolutivos y la diferencia es explicada por otras variables que no han sido consideradas en el estudio.

Así también se observa en las sub dimensiones que las variaciones de la dificultad de la Disortografía se deben a que son explicadas de manera considerable por el déficit de atención en 42.48%, por la dificultad para memorizar en 41.42%, por la dificultad para la percepción visual y auditiva en 52.33% y por las dificultades en el pensamiento en 42.22%. Y de una manera moderada por las dificultades en el lenguaje oral en sólo el 30.43%.

Según el modelo  $Y = 15.286 + 0.591X_i + \varepsilon$  se explica que, cuando los problemas de aprendizaje evolutivos disminuyan entonces disminuirán las dificultades en la disortografía en promedio cerca de 0.6 unidades en puntaje.



**Tabla 4:**

*Relación entre la dimensión académica de los problemas de aprendizaje y las dificultades específicas de la disortografía de los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba*

Diseño	Coefficiente de correlación (R)	Coefficiente de determinación (R <sup>2</sup> )	Modelo de regresión
X2 – Y	0.7105	0.5048	$Y = 23.128 + 0.357X_i + \varepsilon$
X21 – Y	0.698	0.4873	
X22 – Y	0.6869	0.4718	

Fuente: Tabla estadística y valores calculados por la investigadora

La tabla 4, muestra que la relación entre las dimensiones de las dificultades de la disortografía y los problemas de aprendizaje en la dimensión académica es positiva considerable ( $r = 0.7105$ ). Significando que sólo el 50.48% de la variación de la disortografía es explicada por los problemas de aprendizaje académicos y la diferencia es explicada por otras variables que no han sido consideradas en el estudio.

Así también se observa en las dimensiones que las variaciones de la dificultad de la Disortografía se deben a que son explicadas de manera considerable por la dificultad para la lectura en 48.73% y por la dificultad para la escritura en 47.18%.

Según el modelo  $Y = 23.128 + 0.357X_i + \varepsilon$  se explica que, cuando los problemas de aprendizaje académicos disminuyan entonces disminuirán las dificultades en la disortografía en promedio cerca de 0.4 unidades en puntaje.

**Tabla 5:**

*Verificación de hipótesis para conocer la relación entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía de los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria de la I.E. “Germán Tejada Vela”, Moyobamba*

Hipótesis	Coefficiente de Correlación	Valor t calculado	Valor t tabulado	Nivel de significancia con 68 gl	Decisión
$H_0 : \rho = 0$ $H_1 : \rho \neq 0$	$R = 0,6807$ $R^2 = 0,4633$	7.294	$\pm 2.01$	$\alpha = 5\%$ $p = 0.000$	Rechaza $H_0$

Fuente: Tabla estadística y valores calculados por la investigadora

Según la tabla 5, se observan los resultados obtenidos producto de la aplicación de las fórmulas estadísticas del coeficiente de correlación de Pearson, para la verificación de la hipótesis, obteniéndose un valor calculado de  $t_c = 7.294$  y un valor tabular de  $t_\alpha = \pm 2.01$  (obtenido de la tabla de probabilidad de la distribución t – Student con 68 grados de libertad y 5% de significancia), verificando que el valor calculado es mayor que el tabular derecho, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de rechazo. También lo indica el valor de  $p < 5\%$ . Significando que existe una relación positiva considerable en las variables de estudio, pero sólo el 46.33% de la variación de la disortografía es explicada por los problemas de aprendizaje y el 53.67% es explicada por otras variables que no han sido consideradas en el estudio.

Por consiguiente, con una confianza del 95% se acepta que, existe una relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del sexto grado del nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” en el distrito de Moyobamba, durante el año 2015.

### 3.2. Discusión

Luego de haber realizado el procesamiento estadístico de los datos obtenidos, se ha encontrado que existe relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del sexto grado del nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” en el distrito de Moyobamba, durante el año 2015; resultado obtenido mediante la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson, para la verificación de la hipótesis, obteniéndose un valor calculado de  $t_c = 7.294$  y un valor tabular de  $t_\alpha = \pm 2.01$  (obtenido de la tabla de probabilidad de la distribución t – Student con 68 grados de libertad y 5% de significancia), verificando que el valor calculado es mayor que el tabular derecho, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de rechazo. También lo indica el valor de  $p < 5\%$ . Significando que existe una relación positiva considerable en las variables de estudio, donde sólo el 46.33% de la variación de la disortografía es explicada por los problemas de aprendizaje y el 53.67% es explicada por otras variables que no han sido consideradas en este estudio.

Resultado que coincide con lo expresado por Monereo (1994, p. 59) quien señala que el problema del aprendizaje es un término general que describe problemas del aprendizaje específicos. Un problema del aprendizaje puede causar que una persona tenga dificultades aprendiendo y usando ciertas destrezas. Las destrezas que son afectadas con mayor frecuencia son: lectura, ortografía, escuchar, hablar, razonar, y matemática. De igual forma Coli (1990) afirma que los problemas del aprendizaje se caracterizan por una diferencia significativa en los logros del niño en ciertas áreas, en comparación a su inteligencia en general. Los alumnos que tienen problemas de aprendizaje pueden exhibir una gran variedad de características, incluyendo problemas con la comprensión, en lenguaje, escritura, o habilidad para razonar (p. 72).

En la variable Problemas del Aprendizaje se ha encontrado que el 78.6% de los estudiantes presentan problemas de aprendizaje en un nivel moderado, el 17.1% es grave y sólo el 4.3% es leve, con un promedio de 59.31 puntos y una variación de  $\pm 2.9$  puntos, el cual fundamenta el nivel de problema de aprendizaje moderado. Estos resultados derivan de la dimensión Evolutiva en las sub dimensiones: Déficit de atención (52.9% grave y 44.3% moderado);

Dificultad para memorizar (51.4% grave y 42.9% moderado); Dificultad para la percepción visual y auditiva (67.1% leve y 24.9% moderado); Dificultades en el pensamiento (54.3% grave y 41.4% moderado) y Dificultad en el lenguaje oral (48.6% leve y 45.7% moderado).

Así mismo en la variable dificultad específica de Disortografía se ha encontrado que el 55.7% de los estudiantes presentan un nivel grave, el 42.9% es moderado y sólo el 1.4% es leve. Además, presenta un promedio en puntajes de 32.06 y una variación de  $\pm 3.15$ , el cual fundamenta el nivel grave de problemas en disortografía.

A partir de estos hallazgos, se han realizado las pruebas de correlación entre la dimensión Evolutiva de los problemas del Aprendizaje y la dificultad específica de Disortografía, las cuales revelan que la relación entre las dimensiones de la disortografía y los problemas del aprendizaje en la dimensión Evolutiva es positiva considerable ( $r = 0.7099$ ). Significando que sólo el 50.4% de la variación de la disortografía es explicada por los problemas de aprendizaje evolutivos y la diferencia es explicada por otras variables que no han sido consideradas en el estudio. Según el modelo  $Y = 15.286 + 0.591X_i + \varepsilon$  (Tabla 3) se explica que, cuando los problemas de aprendizaje evolutivos disminuyan entonces disminuirán las dificultades en la disortografía en promedio cerca de 0.6 unidades en puntaje.

De igual manera al haber realizado las pruebas de correlación entre la dimensión Académica de los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la Disortografía se ha encontrado que la relación es positiva considerable ( $r = 0.7105$ ). Significando que sólo el 50.48% de la variación de la disortografía es explicada por los problemas de aprendizaje académicos y la diferencia es explicada por otras variables que no han sido consideradas en el estudio. Según el modelo  $Y = 23.128 + 0.357X_i + \varepsilon$  se explica que, cuando los problemas de aprendizaje académicos disminuyan entonces disminuirán las dificultades en la disortografía en promedio cerca de 0.4 unidades en puntaje.

Estos resultados coinciden en cierta forma con los resultados de Cáceres (2014), quien en su tesis “Relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico en estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa San Juan Marcías del distrito de San Luis”, encontró que existe una correlación estadísticamente significativa entre la memoria

no verbal y el rendimiento ortográfico. Expresado por la correlación estadísticamente significativa entre el recuerdo selectivo visual, la memoria visual abstracta y la memoria secuencial visual con la ortografía literal; la correlación estadísticamente significativa entre el recuerdo selectivo visual con la ortografía literal y acentual; la correlación estadísticamente significativa entre la memoria visual abstracta con la ortografía literal y puntual. Así mismo indica que la agenda visoespacial de la memoria de corto plazo es de suma importancia para el procesamiento de la memoria no verbal, especialmente el almacén visual que contribuye en la adquisición de aspectos ortográficos visuales.

De igual manera los resultados corroboran lo expresado por Pozo (1991) quien señala que acompañando a los problemas de aprendizaje, los niños presentan poca memoria, baja atención, poca organización, impulsividad, tareas incompletas, y comportamientos explosivos. Todo esto ocasionado por una respuesta emocional que está compitiendo con su aprendizaje (p.26). Así mismo Ramírez (2008) indica que las dificultades articulatorias pueden dificultar la correcta percepción del sonido y por tanto presentar dificultades en la correspondencia con su grafismo.

Sin embargo, frente a esta realidad de múltiples problemas del aprendizaje asociados a la disortografía Fernández (1998) expone que es normal que durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita se produzcan alteraciones y que éstas se vayan superando paulatinamente. Pero cuando esto no ocurre así, se convierte en un trastorno y es indispensable recurrir a una ayuda profesional para resolverlo, ya que las causas que lo producen pueden ser múltiples.

En tal sentido, plantea que es necesario que el maestro detecte el origen de las dificultades a fin de orientar correctamente al niño (y a los padres) y en algunos casos para realizar la consulta a un especialista. A veces faltas que se arrastran durante años pueden ser corregidas a tiempo y con un buen tratamiento.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### ❖ Conclusiones

1. Existe relación positiva entre los problemas del aprendizaje y la dificultad específica de la disortografía en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015.
2. Los problemas de aprendizaje en los estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015, es moderado en un 78.6%, es grave en un 17.1% y el 4.3% es leve con un promedio de 59.31 puntos y una variación de  $\pm 2.9$  puntos, el cual fundamenta el nivel de problema de aprendizaje moderado.
3. La dificultad específica de la disortografía en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015; es grave en un 55.7% de los estudiantes, en 42.9% es moderado y sólo el 1.4% es leve, con un promedio en puntaje de 32.06 y una variación de  $\pm 3.15$ , el cual fundamenta el nivel grave de problemas en disortografía.
4. La relación entre los problemas de aprendizaje en la dimensión evolutiva y la dificultad específica de la disortografía en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015, es positiva considerable ( $r = 0.7099$ ). Significando que el 50.4% de la variación de la disortografía es explicada por los problemas de aprendizaje evolutivos, esto es explicado de manera considerable por el déficit de atención en 42.48%, por la dificultad para memorizar en 41.42%, por la dificultad para la percepción visual y auditiva en 52.33% y por las dificultades en el pensamiento en 42.22%. Y de una manera moderada por las dificultades en el lenguaje oral en sólo el 30.43%.
5. La relación entre los problemas de aprendizaje en la dimensión académica y la dificultad específica de la disortografía, en estudiantes del Sexto Grado del Nivel de Educación Primaria de la Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – distrito de Moyobamba – 2015, es positiva considerable ( $r = 0.7105$ ). Significando que el 50.48% de la variación de la disortografía es explicada por los problemas de aprendizaje

académicos, esto es explicado de manera considerable por la dificultad para la lectura en 48.73% y por la dificultad para la escritura en 47.18%.

### ❖ **Recomendaciones**

Con el fin de que el presente trabajo de investigación tenga una repercusión en la formación escolares de los niños y niñas en edad escolar, emitimos las siguientes recomendaciones; tarea que no sólo repercute a los docentes, sino al entorno ambiental a fin de ir erradicando poco a poco las malas prácticas en la utilización de las reglas gramaticales o también llamados accidentes gramaticales. Hacemos las siguientes recomendaciones a los Docentes.

- Facilitar al niño el aprendizaje de la escritura correcta de una palabra de valor y utilidad social.
- Proporcionar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.
- Habituar al niño al uso del diccionario.
- Desarrollar una conciencia ortográfica, es decir, el deseo de escribir correctamente y el hábito de revisar sus producciones escritas.
- Ampliar y enriquecer su vocabulario gráfico.
- Corregir el lenguaje deficiente, especialmente anomalías de pronunciación.
- Reforzar su bajo nivel de motivación del niño o la niña, que considere importante en su vida aprender las normas de ortografía.
- Proporcionarle un buen aprestamiento y de un método adecuado o personalizado para que aprenda a escribir.

A otros investigadores interesados en indagar sobre este tema se les sugiere lo siguiente:

- Realizar la investigación experimental, para saber si con una constante aplicación de algún programa sobre ortografía práctica o reglas ortográficas se pudiera controlar la disortografía a nivel de Educación Primaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 2001.

Barrera, V. y Bermudez, L. (2014). *Efecto de la aplicación del método “OCA” en estudiantes de Lengua – Literatura con problemas ortográficos de tildación de la FCEH de la UNAP, Iquitos, 2013*. [Tesis]. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Recuperado de <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/2431/Efecto%20de%20la%20aplicaci%C3%B3n%20del%20m%C3%A9todo%20%E2%80%99Coca%E2%80%99D%20en%20estudiantes%20de%20lengua-literatura%20con%20problemas%20ortogr%C3%A1ficos%20de%20tildaci%C3%B3n%20de%20la%20FCEH%20de%20la%20UNAP%2C%20Iquitos-2013..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Brand, T. (1998). *La elección de la mejor estrategia de aprendizaje para los estudiantes*. Argentina – Buenos Aires: Edit. Minerva.

Cáceres, C. (2014). *Relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico en estudiantes del sexto grado de primaria de la institución educativa San Juan Marcías del distrito de San Luis*. [Tesis]. Escuela de Posgrado. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71405575.pdf>

Calderón, L. y Rojas, J. (2009). *La elaboración y utilización del tablero ortográfico para el aprendizaje de la ortografía básica con los estudiantes del Quinto Grado de la Escuela Primaria de Menores “Blanca Anduaga de Caro N° 00743 del distrito de Calzada*. [Tesis]. Instituto Superior Pedagógico Público “Generalísimo José de San Martín. Moyobamba.



- Caso, J. (2012). *Pasión por la dialéctica, el blog de Javier Caso Iglesias*. [Internet]. Recuperado de: <http://javiercasoiglesias.blogspot.com/aprendizaje-significativo-y-memoria.html>
- Campos, M.; et. al. (2009). *Constructos teóricos y prácticos para la elaboración de una Tesis de Maestría y Doctorado*. Primera Edición, p.97 – Lima – Perú.
- Carrasco (1995). *Cómo aprender mejor*. España - Madrid: Edit. Rialp.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Celdrán, M. y Zamorano, F. (2015). *Dificultades en la adquisición de la lecto – escritura y otros aprendizajes*. Equipos de orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf>
- Coli, C. (1990). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar*. España – Madrid: Edit. Paidós.
- Condemarín, M.; Gorostegui, M. y Milicic, N. (2005). *Déficit Atencional: Estrategias para el diagnóstico y la intervención psicoeducativa*. Editorial Planeta Chilena, Santiago.
- Chadwick (1979). *Estilos de aprendizaje en la escuela*. España - Madrid: Edit. Guadarrama.
- De Valle, F. (1992). *Psicolingüística*. 1era Edición- Madrid- Editada por Morata S.R.Ltda. España.
- Erhardt, R. y Duckman, R. (2005). *Visual-perceptual-motor dysfunction and its effects on eye-hand coordination and skill development*. Functional Visual Behavior in Children: An Occupational Guide to Evaluation and Treatment Options (2nd Ed.) American Occupational Therapy Association.
- Facundo (2004). *El constructivismo en la enseñanza*. España – Madrid. Edit. Bruguera.

- Federación de Enseñanza de Andalucía (2010). *Temas para la Educación: Las Alteraciones del Lenguaje Oral*. En revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7359.pdf>
- Fernández, T. (2010). *Polémicas actuales acerca de la enseñanza de la ortografía en la escuela cubana*. Ideas y reflexiones. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 2, Nº 13 Habana – Cuba.
- Fernández, M. (1998). *Relevancia de los factores perceptivo-lingüísticos en la explicación de las disortografías: implicaciones para la enseñanza de la ortografía*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía y Educación 3 (2): 68
- Friedemann, S. (2012). *Aportes del campo de estudios sobre memoria para un abordaje reflexivo del pasado reciente universitario*. Revista Aletheia [Internet]. Recuperado de: <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/numeros/numero-4/textos-de-otros-estudios-de-posgrado/aportes-del-campo-de-estudios-sobre-memoria-para-un-abordaje-reflexivo-del-pasado-reciente-universitario>
- García, J. (1989) *Manual para la confección de programas de desarrollo individual*, tomo II. Madrid: EOS.
- García, M. (2001). *La enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Cuba: una historia por hacer*. Versión digital. La Habana.
- Kaczynska (2000). *El rendimiento escolar de los niños*. Madrid –España: Edit. Gymnos.
- Kirk, S. (1968). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities*, en *Proceedings of the conference on exploration into the problems on the perceptually handicapped child, first annual meeting*. vol. 1, Chicago.
- Livas, I. (2006). *Mecanograma para el curso de elaboración de material didáctico*. España - Barcelona: Edit. Fontanela p. 18

- Louv (1990). *Entornos ambientales actuales de los niños*. México D.F. 7<sup>ma</sup> Edición. Editada por Prentice Hall.
- Martín, M. (2013). *Dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura en el primer ciclo de educación primaria. Intervención en el aula*. [Tesis]. Universidad de Valladolid – España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4828/1/TFG-L377.pdf>
- Mattis, S. (1978). *Dyslexia síndromes: A working hypothesis dthat works*. En Benton A.L. y Pearl D. (Ed.) *Dyslexia*. Oxford University Press
- Monereo (1994). *Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España - Barcelona: Edit. Graó.
- Montes de Oca. (1993). *Condiciones para el Aprendizaje*. Lima: Edit. UNMSM.
- Mozombite, N. (2014). *Dificultades específicas de la escritura relacionada a la disgrafía en los niños y niñas del Primer Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Germán Tejada Vela*. Moyobamba. [Tesis]. Universidad Nacional de San Martin - Tarapoto.
- Novaez (1986). *Dinámicas del proceso y productos del aprendizaje*. México DF: Edit. Trillas.
- Pérez, R. (2015). *Dificultades para la escritura en alumnos de 3º de educación primaria: la disgrafía y las pruebas de diagnóstico*. [Tesis]. Universidad de Cantabria. España. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6605/RebecaP%C3%A9rezFern%C3%A1ndez.pdf?sequence=1>
- Pozo (1991). *Estrategias de aprendizaje*. España - Madrid: Edit. Alianza.

- Ramírez, C. (2008). *¿En qué consiste la Disortografía?* Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7368.pdf>
- Restrepo, M. (2008). *Sistematización de una intervención pedagógica con niños escolares que presentan desórdenes en la expresión escrita*. [Tesis]. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1014/372623R436.pdf?sequence=1>
- Romero, J. (2002). *Dificultades en el Aprendizaje: Desarrollo histórico, modelos, teorías y definiciones*. Valencia: Promolibro.
- Sánchez, H.; Reyes, C. (2010). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Editorial Mantaro. Lima, Perú.
- Suárez, A. (1995). *Dificultades en el aprendizaje: Un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado con un caso de dificultades en lecto escritura*. Madrid: Santillana.
- Vásquez, E. (2003). *Estadística para la Investigación Científica*. Publicación Auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Chiclayo, Perú.
- Zamani, A. (2016). *Problemas de Aprendizaje*. California Childcare Health Program. Recuperado de <https://cchp.ucsf.edu/sites/cchp.ucsf.edu/files/LearningDisabilitySP012606.pdf>
- Zelada, G. y Murrugarra, M. (2002). *Relación entre el dominio ortográfico, la comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria del distrito de Rioja, Perú*. [Tesis]. Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto. Facultad de Educación y Humanidades. Biblioteca Rioja.
- Zona, J. (2007). *Ejercicios para trabajar discriminación auditiva*. [http://clic.xtec.cat/db/act\\_es.jsp?id=3444](http://clic.xtec.cat/db/act_es.jsp?id=3444) Centro de Recursos de Educación

Especial de Navarra. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra  
<http://irati.pnte.cfnavarra.es/creena/010tecnologias/programasCreena.htm>

Zubiria, J. (2000). *Competencias afectivas*. Edit. Escuela Abierta. Bogotá – Colombia.

## APÉNDICES

### Apéndice A

#### PROTOCOLO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente Cuestionario con referencia a la Variable X: ***Problemas de aprendizaje***, consta de 34 preguntas, 2 dimensiones: Problemas de Aprendizaje Evolutivos y Problemas de aprendizaje académicos.

La dimensión Problemas de Aprendizaje Evolutivos cuenta con 5 sub dimensiones: Déficit de Atención con 5 ítems; Dificultad para memorizar con 4 ítems; Dificultad para la percepción visual y auditiva con 9 ítems; Dificultades en el pensamiento con 4 ítems.

La dimensión Problemas de Aprendizaje Académicos cuenta con 2 sub dimensiones: Dificultad para la Lectura con 4 ítems y Dificultad para la escritura con 4 ítems.

Cada ítem posee 3 alternativas de respuesta con su correspondiente puntuación.

- Pocas veces (1)
- Muchas veces (2)
- Siempre (3)

Con respecto al Cuestionario de la Variable Y: ***La disortografía***, posee 3 dimensiones. La dimensión Lingüística, posee 6 ítems. La dimensión Percepción, posee 5 preguntas y la dimensión Pedagógica posee 4 ítems. Cada ítem posee 3 alternativas de respuesta con su correspondiente puntuación.

- Pocas veces (1)
- Muchas veces (2)
- Siempre (3)

**Apéndice B****AUTORIZACIÓN PARA APLICAR EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**



"Año de la diversificación productiva y del fortalecimiento de la Educación"

Moyobamba 20 de octubre de 2015

Carta 001-2015 – BCJAO

Sr:

Lic. Erminio Santa cruz Flores

**Director de la Institución Educativa "Germán Tejada Vela"**

Ciudad.

**ASUNTO: Solicita autorización para realizar aplicación de Pre – Test.**

Es grato dirigirme a su persona para darle mis cordiales y efusivos saludos, aprovecho la oportunidad de la presente, para solicitarle a su despacho para que me conceda las facilidades del caso que requiero, a fin de concluir mi investigación titulada: PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "GERMÁN TEJADA VELA" – DISTRITO DE MOYOBAMBA – 2015. Para ello, necesariamente desearía contactarme con los docentes de los Sextos Grados del Nivel de Educación Primaria; a fin de poder realizar la programación de mi visita a las aulas de las siguiente secciones: "A", "B", "C", "D", "E", "F" y "G" en el mes de Noviembre, con el fin de no obstaculizar con el avance de las clases. Por lo que pido a Usted, Señor Director me conceda la AUTORIZACIÓN para poder aplicar un Pre-Test a fin de ver culminada mi investigación.

Segura de contar con su apoyo al aporte de la investigación, de antemano que de Usted, muy agradecida.

Atentamente:

Br. Cesia J. Alvarado Oswaldo.

Investigadora

Apéndice C

**SOLICITUD AL EXPERTO N° 1 PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO**

Moyobamba, Octubre de 2015

CARTA N° 01-2015- Br.CJAO.

Señor:

Lic. M.Sc.: CARMELA ELISA SALVADOR ROSADO

**Asunto : Solicita Validar Instrumento de investigación.**

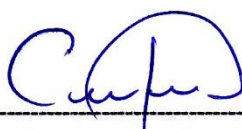
Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez manifestarle que en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto me encuentro desarrollando la investigación titulada: **PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "GERMÁN TEJADA VELA" – DISTRITO DE MOYOBAMBA – 2015**, para lo cual se ha elaborado y construido el instrumento de investigación que pretende estudiar de manera científica y responder a las interrogantes de la hipótesis.

Además siendo indispensable la validación del instrumento para recabar la información, a través del juicio del experto, es necesario y oportuno considerar su participación como experto en la materia, por ser usted un profesional de amplia trayectoria y de reconocimiento con relación a la investigación; para lo cual adjunto:

- Ficha de Datos Personales.
- Matriz de evaluación del instrumento de Investigación.

Agradeciendo por anticipado su participación a la presente, es propicia la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente.



Br. Cesia J. Alvarado Oswaldo  
Investigadora



**Apéndice D**

**Datos del Experto N° 1**



1.- Nombre y Apellidos del Experto:

..... CARMELA EUSA SALVADOR ROSADO .....

2.- Título Profesional:

..... Lic. en ESTADÍSTICA .....

3.- Especialidad:

.....

4.- Segunda Especialidad:

.....

5.- Estudios de Post – Grado:

a).- Maestría en:..... CIENCIAS DE LA EDUCACION-MENCION- INVESTIGACION .....

b).- Maestría en:.....

Doctorado en:.....

6.- Institución donde Labora:..... FACULTAD DE EDUCACION – RIOJA .....

.....

7.- Función que desempeña:..... DOCENTE .....

.....

8.- Experiencia Profesional: ..... 19 ..... años



Nombre y Firma del Experto

CARMELA E. SALVADOR ROSADO

## Apéndice E

### Instrumentos validados por el experto N° 1

#### INSTRUMENTO PARA VALIDAR LAS VARIABLE X: PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE

**OBSERVACIONES:**

Escala	Problemas del Aprendizaje	Evolutivas	Académicas
Leve	34 - 56	26 - 43	8 - 13
Moderada	57 - 79	44 - 61	14 - 19
Grave	80 - 102	62 - 78	20 - 24

-----  
**Nombres y Firma del experto**

[illegible]

## INSTRUMENTO PARA VALIDAR LAS VARIABLE Y: LA DISORTOGRAFÍA

[illegible]



OBSERVACIONES:.....

.....

.....

.....

.....

Escala	La disortografía	Lingüística	Precepción	Pedagógica
Leve	15 – 24	6 – 9	5 - 8	4 – 6
Moderada	25 – 34	10 – 13	9 – 12	7 – 9
Grave	35 - 45	14 - 18	13 - 15	10 - 12

.....  
Nombres y Firma del experto  
.....

## Apéndice F

## SOLICITUD AL EXPERTO N° 2 PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO.

Moyobamba, Octubre de 2015

CARTA N° 01-2015- Br.CJAO.

Señor:

Lic. M.Sc.:

Janelly Vargas Pizango

Recibido  
27-10-15

Asunto : Solicita Validar Instrumento de investigación.

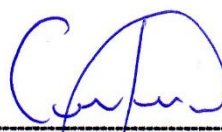
Es grato dirigirme a usted para expresarle mi cordial saludo y a la vez manifestarle que en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto me encuentro desarrollando la investigación titulada: **PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "GERMÁN TEJADA VELA" – DISTRITO DE MOYOBAMBA – 2015**, para lo cual se ha elaborado y construido el instrumento de investigación que pretende estudiar de manera científica y responder a las interrogantes de la hipótesis.

Además siendo indispensable la validación del instrumento para recabar la información, a través del juicio del experto, es necesario y oportuno considerar su participación como experto en la materia, por ser usted un profesional de amplia trayectoria y de reconocimiento con relación a la investigación; para lo cual adjunto:

- Ficha de Datos Personales.
- Matriz de evaluación del instrumento de Investigación.

Agradeciendo por anticipado su participación a la presente, es propicia la oportunidad para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente.



Br. Cesia J. Alvarado Oswaldo  
Investigadora

**Apéndice G**  
**Datos del Experto N° 2**

1.- Nombre y Apellidos del Experto:

Janelly Vargas Pizango

2.- Título Profesional:

Lic. Educación Inicial

3.- Especialidad:

4.- Segunda Especialidad:

5.- Estudios de Post – Grado:

a).- Maestría en: Administración de la Educación

b).- Maestría en:

Doctorado en:

6.- Institución donde Labora: UNSM- FEH

7.- Función que desempeña: Asistente de Decanatura

8.- Experiencia Profesional: 03 años

Nombre y Firma del Experto

Janelly Vargas P.





OBSERVACIONES:.....

.....

.....

.....

.....

Escala	Problemas del Aprendizaje	Evolutivas	Académicas
Leve	34 - 56	26 – 43	8 - 13
Moderada	57 – 79	44 – 61	14 - 19
Grave	80 - 102	62 - 78	20 24

.....  
Nombres y Firma del experto  
.....



### INSTRUMENTO PARA VALIDAR LAS VARIABLE Y: LA DISORTOGRAFÍA

[illegible]

OBSERVACIONES:.....

.....

.....

.....

.....

<b>Escala</b>	<b>La disortografía</b>	Lingüística	Precepción	Pedagógica
Leve	15 – 24	6 – 9	5 - 8	4 – 6
Moderada	25 – 34	10 – 13	9 – 12	7 – 9
Grave	35 - 45	14 - 18	13 - 15	10 - 12

.....  
Nombres y Firma del experto

.....

## Apéndice I



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

## FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

### Escuela Académico Profesional de Educación

**Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – Moyobamba**

### Instrumento para medir la Variable X: Problemas del Aprendizaje

Nombres y apellidos del estudiante.....

Sexto Grado .... Sexo:.....Edad: .....años, Fecha: ..... de Noviembre de 2015

### INDICACIONES:

#### Estimado Docente:

Con el presente cuestionario, deseamos que nos proporcione información verídica, acerca de los problemas de aprendizaje de sus estudiantes. La información que nos proporcione servirá de mucho para desarrollar esta investigación. Agradecemos por su colaboración.

Items	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
	1	2	3
<b>Dimensión X<sub>1</sub>: Problemas de Aprendizaje Evolutivos</b>			
<b>Sub dimensión X<sub>11</sub>: Déficit de atención (con o sin Hiperactividad)</b>			
1. El estudiante mantiene corto tiempo de atención a un determinado estímulo (actividad de aprendizaje o tarea), con mucha susceptibilidad a distraerse frente a cualquier otro estímulo que esté alrededor.			
2. El estudiante muestra hiperactividad, alto nivel de energía, dificultad para permanecer tranquilo, verbalización excesiva y tono de voz muy alto.			
3. El estudiante muestra dificultades para seguir instrucciones.			
4. El estudiante realiza acciones precipitadas para alcanzar algo sin evaluar las consecuencias.			
5. El estudiante muestra conductas impulsivas en lo corporal, en lo emocional, en lo verbal.			
<b>Sub dimensión X<sub>12</sub>: Dificultad para memorizar</b>			
6. El estudiante muestra dificultad para familiarizarse con el contenido del material de estudio.			
7. El estudiante muestra dificultad para responder a preguntas que se plantean.			
8. El estudiante muestra dificultad para exponer lo que ha leído.			
9. El estudiante muestra dificultad para recordar y expresar las ideas esenciales.			
<b>Sub dimensión X<sub>13</sub>: Dificultad para la percepción visual y auditiva.</b>			
10. El estudiante presenta visión doble.			

11. El estudiante omite, sustituye, repite o confunde palabras similares.			
12. El estudiante confunde direcciones de izquierda y derecha.			
13. El estudiante muestra mala coordinación ojo – mano.			
14. El estudiante muestra dificultad para escuchar y prestar atención en un grupo.			
15. El estudiante necesita que se repitan las instrucciones y hace muchas preguntas sobre ellas.			
16. El estudiante muestra dificultad para entender instrucciones habladas, especialmente en condiciones ruidosas.			
17. El estudiante necesita indicaciones visuales para entender.			
18. El estudiante tiene reacciones tardías ante estímulos auditivos.			
<b>Sub dimensión X<sub>14</sub>: Dificultades en el pensamiento</b>			
19. El estudiante necesita mirar, tocar, para poder entender una idea.			
20. El estudiante muestra dificultad para entender conceptos abstractos.			
21. El estudiante muestra dificultad para plantear hipótesis.			
22. El estudiante muestra dificultad para usar y entender lenguaje simbólico.			
<b>Sub dimensión X<sub>15</sub>: Dificultad en el lenguaje oral</b>			
23. El estudiante presenta alteraciones de voz (disfonía/afonía).			
24. El estudiante presenta alteraciones de articulación (Dislalia/Disartrias).			
25. El estudiante presenta alteraciones de fluidez verbal (Disfemia).			
26. El estudiante presenta alteraciones del Lenguaje (Mutismo/Retraso/Afasias).			
<b>Dimensión X<sub>2</sub>: Problemas de Aprendizaje Académicos</b>			
<b>Sub dimensión X<sub>21</sub>: Dificultad para la lectura</b>			
27. El estudiante presenta retraso lector (desfase en el desarrollo de las habilidades que se requieren para leer).			
28. El estudiante presenta dislexia fonológica (dificultad en el procesamiento fonológico).			
29. El estudiante presenta Dislexia morfé mica (dificultades en el procesamiento visual o grafémico).			
30. El estudiante presenta Dislexia analítica (problemas en la identificación de las características posicionales de las letras en la palabra).			
<b>Sub dimensión X<sub>22</sub>: Dificultad para la escritura</b>			
31. El estudiante escribe textos indescifrables.			
32. El estudiante escribe con letra muy grande o muy pequeña.			
33. El estudiante muestra dificultades para respetar la estructuración gramatical del lenguaje en palabras familiares.			
34. El estudiante omite sílabas completas, cambia letras o las confunde.			

## Apéndice J



# UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

## FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

### Escuela Académico Profesional de Educación

**Institución Educativa “Germán Tejada Vela” – Moyobamba**

**Instrumento para medir la Variable Y: La dificultad específica de la disortografía**

Nombres y apellidos del estudiante.....

Sexto Grado ..... Sexo:.....Edad: .....años

### INDICACIONES

#### Estimado Docente:

Con el presente cuestionario, deseamos que nos proporcione información verídica, acerca de la dificultad específica de la disortografía de sus estudiantes. La información que nos proporcione servirá de mucho para desarrollar esta investigación. Agradecemos por su colaboración.

Items	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
	1	2	3
<b>Dimensión Y<sub>1</sub>: Lingüística</b>			
1. El estudiante tiene dificultades en la pronunciación de una palabra desconocida o complicada.			
2. La dificultad articulatoria del estudiante interfiere en la correcta percepción del sonido y por tanto presenta dificultades en la correspondencia con su grafismo.			
3. El estudiante sustituye fonemas vocálicos o consonánticos por el punto o modo de articulación (f/ z, t/ d, p/ b).			
4. El estudiante omite en sílfones (ej.: como por cromo); en distensión silábica (ej.: lo por los); de sílabas (ej.: tar por tarde) o palabras.			
5. El estudiante realiza adiciones de fonemas (ej.: parato por parto), de sílabas (ej.: pollollo por pollo), de palabras.			
6. El estudiante realiza inversiones de sonidos de grafemas (ej.: caos por caso); de sílabas o palabras (ej. batora por barato).			
<b>Dimensión Y<sub>2</sub>: Percepción</b>			
7. El estudiante sustituye letras que se diferencian por su posición espacial (d/ b, p/ b) o por sus características visuales (m/ n, a/ e).			
8. El estudiante confunde palabras con fonemas que admiten doble grafía (b/ v, ll/ y).			
9. El estudiante confunde palabras que admiten dos grafías en función de las vocales /g/, /k/, /z/, /j/. Ejemplo: gato, guerra, zapato, cecina, jarro, girasol.			
10. El estudiante muestra dificultad para asociar fonemas con grafemas.			
11. El estudiante presenta dificultad para separar secuencias gráficas mediante los espacios en blanco. Ejemplo: dividir sílabas que componen una palabra (sa-la), o uniones de sílabas pertenecientes a dos palabras (tatapa).			
<b>Dimensión Y<sub>3</sub>: Pedagógica</b>			
12. El método de enseñanza de la ortografía es poco beneficioso para el estilo cognitivo del alumno(a).			
13. El método de enseñanza de la ortografía no es compatible con los problemas de percepción y lingüísticos del estudiante.			
14. El docente no corrige los errores ortográficos en forma oportuna.			
15. El método de enseñanza no incluye la ejercitación con nuevas palabras.			

## Apéndice K

### CONSTANCIA DE APLICACIÓN



GOBIERNO REGIONAL DE SAN MARTÍN  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - MOYOBAMBA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00474 GERMÁN TEJADA VELA



*"Año de la Consolidación del Mar de Grau"*

### **CONSTANCIA**



EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00474 "GERMÁN TEJADA VELA" MOYOBAMBA QUE SUSCRIBE;

#### **HACE CONSTAR:**

Que, la señorita **CESIA JEMINA ALVARADO OSWALDO**, ha aplicado su pre – test titulada: PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA DIFICULTAD ESPECÍFICA DE LA DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DEL SEXTO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, en nuestra Institución Educativa en el mes de noviembre del año 2015, demostrando puntualidad, responsabilidad y buen trato a los estudiantes.

Se expide la presente a petición de parte del interesado (a), para los fines que estime conveniente.

Moyobamba, 08 junio del 2016.

   
Lic. Erminio Santa Cruz Flores  
DIRECTOR



## Apéndice L ICONOGRAFÍA



Foto N° 01: Investigadora brindando instrucciones para aplicar el Pre - Test .



Foto N° 02: Niños y niñas del Sexto Grado "A" desarrollando el Pre – Test.



Foto N° 03: Niños y niñas del Sexto Grado “B” desarrollando el Pre - Test.



Foto N° 04: Niños y niñas del Sexto Grado “C” desarrollando el Pre - Test.





**Foto N° 05: Investigadora brindando instrucciones para aplicar el Pre - Test .**



**Foto N° 06: Niños y niñas del Sexto Grado “D” desarrollando el Pos- Test.**



**Foto N° 07: Niños y niñas del Sexto Grado “D” desarrollando el Pos- Test.**



**Foto N° 08: Niños y niñas del Sexto Grado “E” desarrollando el Pos- Test.**





**Foto N° 09: Niños y niñas del Sexto Grado “F” desarrollando el Pos- Test.**



**Foto N° 10: Niños y niñas del Sexto Grado “F” desarrollando el Pos- Test.**